UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAîTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

par

BRUNO BÉGIN



LES COMPORTEMENTS D'INHIBITION SOCIALE EN BAS ÂGE COMME INDICE DE PRÉDICTION DE L'ADAPTATION SOCIALE DE L'ENFANT EN DÉBUT DE SCOLARISATION

DÉCEMBRE 1994

Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT.

REMERCIEMENTS

Je désire remercier sincèrement Monsieur Marcel Trudel Ph.D., professeur au département des sciences du comportement et directeur du Groupe de recherche en petite enfance de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, pour son support et son encadrement au cours de mon cheminement de maîtrise à titre de directeur de recherche. Je tiens également à remercier Monsieur André Gagnon, Madame Martine Cournoyer ainsi que Monsieur Jacques Naud, professeurs au département des sciences du comportement, pour leur disponibilité et leurs intérêts à l'égard de mon projet. J'exprime ma gratitude au Fonds FCAR pour leur soutien financier tout au long de mon cheminement de maîtrise. Je remercie les parents, enfants et enseignantes pour leur collaboration à l'intérieur du projet. Enfin, je désire exprimer ma reconnaissance à ma conjointe Sylvie qui, de près ou de loin, a su m'offrir le support moral et affectif nécessaire à la réalisation de ce projet.

RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années, les recherches sur le concept d'inhibition sociale sont nombreuses. Deux perspectives théoriques semblent se dégager de l'ensemble de ces études soient: la perspective biologique et la perspective développementale. Dans l'ensemble, ces études démontrent que l'inhibition sociale en bas âge semble être un bon prédicteur de problèmes d'inadaptation ultérieure en milieu scolaire. Cette étude tente de faire le lien entre le concept d'inhibition sociale évalué à partir d'un index basé sur des temps d'attente et une mesure d'inhibition sociale dégagée des styles sociaux à deux ans. Elle vise également à identifier si l'inhibition sociale des enfants en bas âge s'avère un bon prédicteur de l'adaptation sociale de ces derniers à l'intérieur de leur classe de maternelle, quatre ans plus tard. Au total, 17 garçons et 15 filles, dont l'âge moyen est de 24 mois, ont été observés en situation de jeux libres en présence de leur mère et d'une adolescente étrangère. Les observations vidéo sont faites en contexte de laboratoire et portent sur des indices de latence à explorer les jouets, la proximité à la mère, l'activité ludique et les interactions sociales. Le décodage, de type continu, s'échelonne sur une période de 300 secondes. La grille d'observation est inspirée des travaux de Kagan (1989), Kochanska (1991) et Calkins et Fox (1992). En ce qui concerne les mesures en milieu scolaire, 12 garçons et 13 filles, dont l'âge moyen est de 73 mois, ont été retracés afin de participer à la poursuite de l'étude. À cet effet, les enseignantes ont répondu à un questionnaire (QCEP, Tremblay, 1985) visant à identifier les comportements dérangeants, anxieux, inattentifs et prosociaux chez les enfants. L'analyse des résultats permet d'identifier une certaine relation entre l'index d'inhibition/sociabilité et le style social des enfants inhibés. Toutefois, le style social des enfants en bas âge s'avèrent un meilleur prédicteur que l'index d'inhibition/sociabilité en ce qui concerne l'adaptation sociale à la maternelle. Les résultats sont discutés sous l'angle d'une continuité dans le développement des enfants entre la période préscolaire et scolaire mettant ainsi l'accent sur le dépistage précoce des comportements inadaptés afin de mieux préparer ces enfants à vivre la transition entre le système familial et le système scolaire.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES FIGURES

CHAPITRE I

CADRE THÉORIQUE

1.1 INTRODUCTION

Les chercheurs s'intéressant à l'étude de l'inhibition sociale se voient constamment confrontés à des problèmes de paradigme. Les courants théoriques traitent du concept d'inhibition sur un plan biologique, social ou développemental faisant ainsi référence aux structures physiologiques ou génétiques, au tempérament, au concepts de crainte, de peur, de méfiance ou de timidité. La diversité des définitions de l'inhibition chez les enfants découle donc de la pluralité des paradigmes abordant ce concept. La présente étude se propose de faire un tour d'horizon des principales perspectives théoriques traitant de l'inhibition sociale à l'âge préscolaire ainsi qu'à l'âge scolaire en abordant les concepts de timidité, de retrait et d'isolement social ainsi que la solitude chez les enfants.

La problématique de l'inhibition sociale chez les jeunes enfants a fait l'objet de plusieurs études depuis les deux dernières décennies. Parmi ces recherches, la majorité des auteurs s'entendent sur le fait que l'inhibition comportementale est une dimension importante du tempérament (Kagan et Moss, 1962; Buss et Plomin, 1984; Kagan, Reznick, Clarke, Snidman, et Garcia-Coll, 1984) faisant référence à des comportements de crainte, de peur, de timidité ou de méfiance. De plus, nombre d'auteurs rapportent une stabilité temporelle de l'inhibition dès la deuxième année de vie de l'enfant (Kagan, Reznick, Snidman, Gibbons, et Johnson, 1988). Deux grands courants théoriques tentent de définir l'inhibition comportementale. D'un côté, la perspective biologique met l'accent sur le fait que l'inhibition, identifiée comme un trait de tempérament, constituerait une prédisposition génétique. Selon cette perspective, cet aspect du tempérament serait présent dès la naissance de l’enfant ou

produit de la maturation, et influencerait l'organisme à réagir aux événements dans un sens particulier (Daniels et Plomin, 1985). D'un autre côté, la perspective développementale suggère que l'inhibition chez les enfants serait non seulement reliée à des caractéristiques du tempérament mais également à l'expérience sociale de ces derniers. Selon cette approche interactionniste, l'inhibition envers les étrangers est expliquée par le tempérament de l'enfant tandis que l'inhibition sociale, impliquant à la fois des contextes sociaux familiers et non-familiers, s'explique davantage à partir de la maturité sociale émergeant d'une situation sociale stable (Asendorf, 1993).

Certains chercheurs s'intéressent aux structures biologiques et physiologiques afin d'expliquer la source des comportements d'inhibition chez les enfants et ce, tout en conservant une vision développementale (Kagan et Moss, 1962; Kagan *et al.*, 1984; Kagan *et al.*, 1988). D'autres chercheurs ont centré leurs intérêts sur les interactions des enfants avec des personnes étrangères, excluant les réactions à des stimuli sociaux inanimés (Beckwith, 1972; Bretherton, 1978; Stevenson et Lamb, 1979). À partir de cette perspective, les comportements d'inhibition et de non-inhibition sont vus comme les pôles d'un continuum de sociabilité.

1.2 PROBLÈME DE DÉFINITION

Dans leur définition de l'inhibition, Kagan *et al.* (1988) mettent l'accent sur les réactions initiales des enfants à des événements nouveaux, spécialement envers des personnes non-familières, notant que l'enfant typiquement inhibé est lent à explorer un nouvel environnement et a tendance à se retirer des nouveaux stimuli tout en demeurant plus longtemps à proximité du parent (Reznick, Kagan, Snidman,

Gersten, Baak et Rosenberg, 1989). Quelques chercheurs ont utilisé les termes "réservé" (Daniels et Plomin, 1985; Hinde, Stevenson-Hinde et Tamplin, 1985) ou "non-sociable" (Stevenson et Lamb, 1979; Clarke-Stewart, Umeh, Snow et Pederson, 1980) pour référer à des comportements reliés à l'inhibition, quoique l'ensemble de ces termes réfère à des définitions similaires.

La définition théorique de l'inhibition, selon Reznick *et al.* (1986), fait référence à une incertitude causée par les événements nouveaux qui ne peuvent être intégrés facilement. La définition opérationnelle de l'inhibition est présentée en termes de comportements spécifiques à l'intérieur de contextes précis. Pour Stevenson-Hinde (1989), l'inhibition comportementale réfère aux "réactions comportementales initiales" de l'enfant à des personnes, objets, contextes non-familiers ou à des situations de défis.

1.2.1 Composantes de l'inhibition

L'inhibition, le retrait et la peur démontrés par les enfants lors d'une situation sociale nouvelle sont généralement reconnus comme des formes de crainte ou de méfiance, mais peuvent également être perçus comme de la timidité (Daniels et Plomin, 1985). Jones, Briggs, et Smith (1986) définissent la timidité comme une tendance à répondre de façon plus intense avec de l'anxiété, une conscience de soi, et une réticence dans une diversité de contextes sociaux. Ainsi, une personne manifestant un degré élevé de timidité expérimentera plus de curiosité au niveau de la surveillance visuelle qu'une personne faible sur ce trait, indépendamment du niveau de menace de la situation.

En considérant le développement précoce de l'inhibition à l'approche motrice chez les enfants, la recherche de Schaffer et ses collègues sur le développement de la méfiance (Schaffer, Greenwood, et Parry, 1972; Schaffer, 1974) s'avère importante. Schaffer a opérationnalisé la méfiance comme étant une augmentation de la latence avant le premier contact avec un objet non-familier (Schaffer, Greenwood, et Parry, 1972). Schaffer affirme qu'un changement important survenant au 9e mois n'est pas tant le début de réponses d'évitement chez l'enfant mais plutôt le début de l'inhibition initiale des réponses d'approche.

1.3. PERSPECTIVES THÉORIQUES RELIÉES À L'INHIBITION

1.3.1 Perspective biologique

Certains chercheurs suggèrent que les facteurs biologiques (génétiques et/ou prénataux) peuvent prédisposer certains enfants à manifester des styles comportementaux à chacune des extrémités de la dimension de l'inhibition. Cette caractéristique pourrait être abordée à partir de dispositions constitutionnelles ou tempéramentales (Buss et Plomin, 1975; Thomas et Chess, 1977; Rothbart, 1981; Rothbart et Derryberry, 1981). Les résultats des recherches examinant les corrélats biochimiques et psychophysiologiques de l'inhibition chez les nourrissons et les jumeaux tendent à appuyer cette hypothèse. Toutefois, un petit groupe d'enfants (environ 10%) sont influencés par leur physiologie à devenir extrêmement inhibés, et quelquefois même en détresse, dans une plus large proportion d'événements similaires que d'autres enfants. Cependant, la possibilité d'une contribution

biologique de ces comportements ne garantit pas une stabilité indéfinie des profils d'inhibition (Reznick *et al.*, 1986).

Les travaux de Thomas et Chess et de leurs collaborateurs, à partir du "New York Longitudinal Study" (Thomas, Chess, Birch, Herzig, et Korn, 1963; Thomas, Chess, et Birch, 1970; Thomas et Chess, 1977), mettent en évidence la contribution des différences individuelles au niveau du tempérament afin d'expliquer les réactions des enfants face à de nouvelles circonstances ainsi qu'à de nouvelles personnes. Lorsque défiés de cette façon, certains jeunes enfants deviennent silencieux, cessent leur activité, ou se dirigent vers une personne familière. D'autres enfants, ayant des habiletés intellectuelles ainsi que des antécédents sociaux comparables, ne changent pas leurs comportements en cours et peuvent même approcher la personne ou l'objet non-familier (Broberg, Lamb et Hwang, 1990).

Des corrélations modérées ont été rapportées entre l'évaluation parentale de l'inhibition et l'observation des comportements d'inhibition. Selon Garcia-Coll, Kagan et Reznick (1984), cette dimension tempéramentale de l'"inhibition à la nouveauté" devrait être conceptualisée à l'intérieur d'un modèle transactionnel du développement des enfants inhibés (Sameroff et Chandler, 1975), pouvant ainsi mettre à jour un profil spécial de réponses parentales qui diffère de celui obtenu chez les enfants non-inhibés (Bell, 1971). Les perceptions parentales du tempérament de l'enfant, et le degré avec lequel ce profil de tempérament s'harmonise avec les attentes des parents, peuvent influencer l'interaction parent-enfant (Milliones, 1978; Campbell, 1979). Parce que les parents diffèrent au niveau de leur tolérance envers un enfant extrêmement inhibé ou non-inhibé, la stabilité à long terme de ce

comportement dépendra non seulement des changements internes chez l'enfant mais aussi des attentes des parents et de l'entourage qui demandent un changement (Garcia-Coll *et al.*, 1984). De plus, ces mêmes auteurs rapportent que les mères évaluent leur enfant inhibé comme étant moins capable de s'adapter à de nouvelles situations ainsi qu'à des restrictions sociales. Ces enfants ont également tendance à se retirer d'un nouvel événement ou stimulus. Enfin, ils manifestent plus souvent des humeurs négatives telles des pleurs, cris ou chignements.

Bien que la démonstration de la stabilité de l'inhibition se retrouve également au niveau des évaluations parentales (Thomas et Chess, 1977), les données sont susceptibles de refléter des biais associés aux caractéristiques maternelles d'extraversion, de psychopathologies, de classe sociale et d'ethnicité (Bates, 1980; Vaughn, Deinard, et Egeland, 1980; Sameroff, Seifer, et Elias, 1982). Bates (1980) rapporte que l'évaluation parentale met l'accent sur les difficultés au niveau du tempérament du jeune enfant qui sont des construits personnels ayant une faible relation avec des observations objectives. Quoique cette possibilité demeure controversée, il est possible que l'amplitude de la relation entre les descriptions parentales des enfants et les observations directes par des observateurs impartiaux puisse varier avec la qualité spécifique du comportement et la position de l'enfant sur la dimension. Par conséquent, l'évaluation parentale pourrait être plus valide pour les enfants aux extrémités de la dimension.

Il y a de fortes similarités conceptuelles entre le construit d'inhibition comportementale de Kagan, Reznick, et Snidman (1986) et le construit d'approche/retrait de Thomas et Chess (1977). Ces derniers définissent

l'approche/retrait comme "la nature de la réponse initiale à un nouveau stimulus" (Thomas et Chess, 1977). L'approche inclut l'expression d'affect positif et d'approche motrice alors que le retrait est associé à l'expression d'affect négatif et du retrait moteur ou de l'éloignement d'un objet. Comme dans le construit d'inhibition comportementale, l'approche/retrait représente une seule dimension de variabilité avec l'approche accompagnée d'affect positif à un pôle et le retrait accompagné d'affect négatif à l'autre pôle (Rothbart, 1989).

Cependant, il y a deux différences majeures entre le construit d'inhibition comportementale et celui de l'approche/retrait. D'abord, la conceptualisation de Thomas et Chess (1977) fait presqu'uniquement référence au retrait actif, tandis que Kagan, Reznick, et Snidman (1986) réfèrent aussi bien au retrait actif (l'enfant se retire volontairement d'une situation ou d'une personne étrangère) qu'à la non-approche passive (l'enfant demeure sur place, il n'effectue aucune approche et aucun retrait) dans leur construit d'inhibition comportementale. La seconde distinction implique chez Kagan *et al.* (1984) que l'inhibition comportementale réfère principalement aux réponses extrêmes à la nouveauté, tandis que Thomas et Chess voient l'approche/retrait comme une dimension continue. Kagan *et al.* (1986) mettent l'accent sur l'importance de considérer seulement les 10% des individus situés aux extrêmes face aux réactions à la non-familiarité comme étant représentatifs de l'inhibition comportementale chez les enfants américains. Thomas et Chess considéreraient ces comportements comme représentant davantage les extrêmes d'une distribution continue (Reznick *et al.*, 1989).

L'argumentation quant aux influences génétiques appliquées aux deux composantes de tempérament (inhibé/non-inhibé) serait renforcée si des profils physiologiques cohérents étaient associés à chacun de ces deux types. Or, les deux groupes de tempérament diffèrent dans la réaction de leur système nerveux sympathique. Les enfants inhibés posséderaient un système nerveux sympathique plus réactif, auraient plus de tensions musculaires et maintiendraient un niveau de concentration de cortisol salivaire (hormone associée au stress physiologique) plus élevé (Kagan, Snidman, Hendler, Greene, Nugent, 1991). De plus, des études ont également été effectuées auprès de jumeaux monozygothes et hétérozygothes. Les jumeaux ont été observés à 14 et 21 mois en situation de laboratoire impliquant des situations non-familières. Les résultats démontrent que l'aspect héréditaire des comportements d'inhibition à cet âge explique approximativement 60% de la variance totale (Kagan *et al.*, 1991).

Tous les enfants autour de huit et neuf mois traversent une phase de développement à l'intérieur de laquelle ils commencent à démontrer des comportements d'inhibition face à des objets et des situations non-familières (Kagan et Snidman, 1991b). Ces comportements demeurent relativement stables durant l'enfance (Kagan, Reznick et Snidman, 1988). Les enfants de quatre mois, présentant un haut niveau d'activité motrice et une fréquence élevée de comportements de pleurs à des stimuli non-familiers, démontrent plus d'inhibition à la nouveauté après le 9e mois (Kagan et Snidman, 1991b). De plus, Kagan et son équipe ont mesuré les différences physiologiques ainsi que les traits physiques qui se distinguent significativement entre les groupes de comportements extrêmes. Selon Kagan *et al.*

(1991), il est fortement suggéré que ces comportements soient influencés par la physiologie et les caractéristiques génétiques de l'enfant.

Comprendre les comportements des enfants en utilisant une perspective biologique, environnementale et sociale n'est pas une approche facile. Les travaux de Kagan suggèrent que les facteurs génétiques et neurophysiologiques sont déterminants des réactions comportementales de l'enfant de quatre mois face à de nouveaux stimuli. Le profil des comportements moteurs et de pleurs chez des enfants de quatre mois, spécialement s'il est extrême, peut dominer les autres facteurs, tels les styles parentaux, dans la formation actuelle de l'enfant et ultérieurement au niveau des réponses comportementales face à la nouveauté.

Lorsque les enfants ont à s'adapter à des événements nouveaux, leurs comportements peuvent être décrits sur un continuum d'approche, d'exploration, ou de plaisir face au nouveau stimulus, versus retrait, inhibition, timidité, crainte ou méfiance (Kochanska, 1991). Ces différences individuelles au niveau des réponses à la nouveauté ont été considérées comme des caractéristiques de tempérament importantes reflétant une augmentation de la recherche d'attention. La tendance à l'approche/retrait pourrait être considérée comme une qualité d'un style comportemental individuel de l'enfant: tant les comportements spontanés, courageux, ouverts que prudents, attentifs et réservés face à la nouveauté peuvent caractériser un meilleur ajustement de l'enfant.

1.3.2 Perspective développementale

Les comportements extrêmes d'inhibition sont généralement considérés comme des précurseurs du développement de l'inadaptation (Kochanska, 1991). De récentes études indiquent que les comportements extrêmes d'inhibition, lors de la deuxième et troisième année de vie, peuvent prédire des comportements de retrait, de crainte et d'anxiété dans le développement ultérieur (Garcia-Coll, Kagan, et Reznick, 1984; Kagan, Reznick, Clarke, Snidman, et Garcia-Coll, 1984; Reznick *et al.*, 1986; Kagan, Reznick, et Snidman, 1987; Kagan, Reznick, Snidman, Gibbons, et Johnson, 1988; Kagan, Reznick, et Gibbons, 1989; Thomas et Chess, 1977) ainsi que des comportements de retrait, de timidité et de passivité lors d'interactions avec des pairs au cours de l'enfance (Kochanska et Radke-Yarrow, 1992).

Il y a une préservation modérée des comportements d'inhibition et de non-inhibition dans un contexte non-familier de 21 mois à sept ans et demi. Les résultats de ces études longitudinales ont révélé que les différents styles de comportements sociaux des deux groupes d'enfants (inhibés et non-inhibés) se maintiennent jusqu'à la fin de l'enfance pour environ 75% des enfants. L'inhibition et l'absence d'inhibition se généralisent également dans un contexte écologique naturel. Les enfants, identifiés inhibés à 21 mois, se retrouvent plus isolés, plus retirés et plus silencieux que les enfants non-inhibés, lorsqu'ils sont observés dans leur classe de maternelle à cinq ans et demi (Gersten, 1986). Ces résultats démontrent que chaque style de comportement prédit théoriquement des profils d'enfants distincts. Une majorité d'enfants timides deviennent doux et socialement évitants dans un contexte social non-familier, tandis qu'une majorité d'enfants sociables deviennent plus

bavards et développent plus d'interactions avec les pairs et les adultes (Kagan, *et al.*, 1988).

Pour l'équipe de Reznick *et al.* (1989), les enfants extrêmement inhibés à 20 et 32 mois ont plus tendance à avoir été classifiés inhibés à 14 mois, mais les extrêmement non-inhibés à 20 et 32 mois ont obtenu des classifications plus variables à 14 mois. De plus, les corrélations sont plus élevées entre l'inhibition à 14 et 32 mois qu'entre 20 et 32 mois. Une première explication serait attribuable au fait que les mêmes événements sont présentés à 20 mois, ils sont donc moins nouveaux et moins pertinents pour l'évaluation de l'inhibition. Une seconde possibilité est que la période de 20 mois en est une de réorganisation psychologique majeure (McCall, Eichorn et Hogarty, 1977; Kagan, 1981), et que les comportements manifestés durant cette période sont davantage transitoires et s'avèrent de plus pauvres prédicteurs du développement futur que les mesures d'inhibition à 14 mois. Pour Garcia-Coll *et al.* (1984), la tendance comportementale à être extrêmement inhibé ou non-inhibé envers des personnes ou événements non-familiers est modérément stable à travers le temps.

Certains théoriciens rapportent qu'il y a une préservation plus robuste des caractéristiques de la personnalité après six ans, soit après l'entrée à l'école (Kagan et Moss, 1962). À partir d'une étude longitudinale, ces derniers démontrent que l'inhibition à la nouveauté est la seule variable comportementale parmi 15 autres caractéristiques, durant les trois premières années de vie de l'enfant, qui permet d'obtenir un certain pouvoir prédictif. Ainsi, les enfants étant extrêmement inhibés durant les trois premières année de leur vie sont plus socialement dominés par les pairs, se retirent davantage des interactions sociales durant les trois années suivantes,

évitent les activités dangereuses, se conforment aux directives des parents et manifestent peu de comportements d'agression.

Les études de Bronson (1972) et Bronson et Pankey (1977) rapportent également que les différences individuelles au niveau de la crainte, face aux événements nouveaux durant la seconde année, sont reliées au degré de crainte dans les situations sociales à trois ans et demi. De plus, un enfant ayant un niveau élevé sur une échelle d'initiation sociale durant la deuxième année sera plus ouvert et plus courageux physiquement lorsqu'il aura trois ans et demi (Bronson, 1981). Chez les plus jeunes, Rothbart (1989) indique une stabilité dans les tendances d'approche de six mois et demi à 13 1/2 mois, alors que l'inhibition comportementale, évaluée à partir de la première manipulation d'un objet, ne démontre aucune stabilité à travers cette période. Ces recherches, effectuées dans une perspective développementale, suggèrent que les tendances d'approche et l'inhibition comportementale pourraient être impliquées dans les réactions des enfants face à des situations de défi ainsi qu'à de nouveaux stimuli durant cette période précoce. Ces différences individuelles sont maintenues pendant la période où l'inhibition comportementale apparaît en développement (Rothbart, 1989).

Plusieurs études ont constamment démontré qu'autour de huit mois, les enfants commencent à montrer des réactions de crainte envers un adulte étranger (voir Horner, 1983; Sroufe, 1977). Contrairement aux théories se référant à la contribution du tempérament de l'enfant, Bolwby (1975) suggère que la crainte de l'étranger est étroitement associée à la sécurité affective établi avec la figure d'attachement primaire. La valeur adaptative de cette relation est incontestable

(Bolwby, 1975; Bretherton et Ainsworth, 1974). Cette peur des étrangers (voir Bretherton et Ainsworth, 1974) ou la méfiance des étrangers (Sroufe, 1977) s'appliquent toutefois uniquement aux contextes sociaux.

Ainsi, cette perspective met davantage l'accent sur le rôle de la figure d'attachement, prioritairement la mère, dans l'établissement de la sécurité affective (Van Ijzendoorn, Tavecchio, Goossens, Vergeer et Swaan, 1983). En plus de l'âge de l'enfant, la nature de la situation (en présence vs absence de la mère, à la maison ou en contexte de laboratoire), les caractéristiques de l'étranger (pair, adulte féminin ou masculin, etc.) ainsi que le comportement de l'étranger (approche sensible ou intrusive) influenceront la réaction de l'enfant (Harmon, Morgan et Klein, 1977).

Bien que des différences interindividuelles existent au niveau de l'intensité au début et pendant cette réaction de crainte, elles sont identifiées de façon universelle chez les enfants de toutes les cultures. Au cours de la prime enfance, la crainte des étrangers varie sur un continuum allant de simples réponses négatives au pleurs intenses. Les réponses négatives deviennent par la suite de moins en moins perceptibles. L'enfant manifeste alors souvent un mélange de comportements d'approche et de crainte (Bretherton et Ainsworth, 1974; Greenberg et Marvin, 1982). Ces comportements ambivalents envers les étrangers illustrent bien le conflit d'approche-retrait qui s'apparente à la timidité (Asendorpf, 1989) et qui pourraient expliquer l'émergence de comportements d'inhibition chez les enfants en bas âge.

Pour Kochanska et Radke-Yarrow (1992), l'inhibition sociale serait un plus fort prédicteur d'inhibition subséquente, de timidité, ainsi que de comportements

passifs au niveau des interactions avec des pairs non-familiers que l'inhibition non-sociale. Finalement, Kagan, Reznick, et Gibbons (1989) mentionnent que la préservation des comportements de non-inhibition est meilleure que celle des comportements d'inhibition. Cependant, la préservation des comportements d'inhibition est meilleure pour les garçons que pour les filles.

Par ailleurs, les enfants inhibés ont une moins bonne qualité de jeu avec les pairs et, à la maison, ils ont plus de difficultés à jouer seuls en l'absence de la mère. Ces derniers semblent avoir plus de difficultés à s'adapter à des milieux de garde externes. Cependant, l'inhibition n'est pas directement affectée par les expériences de garde des enfants (Broberg, Lamb, Hwang, 1990).

1.4. ADAPTATION SOCIALE AU COURS DE LA PÉRIODE PRÉSCOLAIRE.

Un index d'inhibition très sensible peut être développé pour les enfants de quatre ans lorsqu'ils rencontrent un pair non-familier de même âge et de même sexe, dans une situation de jeux en présence des deux mères. L'enfant inhibé demeure plus longtemps à proximité de sa mère, reste silencieux et n'initie aucun jeu avec l'autre enfant (Reznick *et al.*, 1986; Kagan, 1989). Cependant, autour de cinq et six ans, ce contexte dyadique est moins valide parce que beaucoup d'enfants ont appris comment interagir avec un seul enfant non-familier. À cet âge, les comportements en présence d'un adulte étranger discriminent les deux groupes à l'intérieur d'une situation d'évaluation (Kagan, 1989). Les enfants initialement inhibés se tiennent plus fréquemment à distance des autres enfants et ils ont moins tendance à parler, tant aux

autres enfants qu'aux animatrices de la session. Lorsqu'observés avec des pairs familiers à la maternelle, à l'âge de cinq ans et demi, les enfants évalués inhibés à 21 mois restent plus longtemps seuls à regarder les autres enfants et sont moins longtemps en interaction sociale avec les pairs (Broberg *et al.*, 1990).

Un faible niveau de sociabilité ainsi qu'un niveau élevé d'inhibition sont tous deux associés à des difficultés au niveau de l'interaction avec les pairs. Bronson et Pankey (1977) rapportent que la méfiance serait la source majeure des différences individuelles au niveau des réactions face aux pairs, au début de la seconde année. Cependant, à la fin de la deuxième année, les styles de jeux en groupe de pairs sont le reflet "des expériences sociales évaluées par ces derniers", lesquels sont les seuls prédicteurs significatifs de l'orientation sociale à trois ans et demi. Hinde, Stevenson-Hinde et Tamplin (1985) rapportent que les enfants qui sont évalués par leur mère comme étant réservés à la maison ont tendance à ne pas interagir avec les pairs lorsqu'ils sont observés à l'âge préscolaire. Garcia-Coll *et al.* (1984) rapportent également que seuls les enfants inhibés au niveau des réponses à des situations nouvelles le sont également en interaction avec les pairs. À quatre et 5 1/2 ans, les enfants précédemment inhibés attendent plus longtemps avant d'initier un jeu, font moins d'approches envers un enfant non-familier et demeurent plus longtemps près de leur mère lorsqu'ils sont dans une salle de jeu non-familière d'un laboratoire (Reznick *et al.*, 1986).

1.5. ADAPTATION SOCIALE AU COURS DE LA PÉRIODE SCOLAIRE

1.5.1 Reconceptualisation de l'inhibition à l'âge scolaire

Les travaux de Kagan et Moss (1962) rapportent que les enfants inhibés durant les trois premières années présentent une forte timidité sociale entre six et dix ans. Les données de l'équipe de Rubin *et al.* (1989) et Rubin, Hymel, Mills et Rose-Krasnor (1991) suggèrent que le retrait social (surtout la solitude passive) des enfants de la maternelle et de deuxième année est un facteur prédictif de problèmes internalisés (estime de soi négative, solitude, dépression) en quatrième et cinquième années. Les travaux de l'équipe de Kagan (Garcia-Coll, Kagan et Reznick, 1984; Kagan, Reznick et Gibbons, 1989) prévoient également des problèmes ultérieurs de mésadaptation pour les enfants qui sont très inhibés à deux et trois ans.

1.5.2 Concept de timidité

D'un point de vue motivationnel, le comportement de timidité suscite un conflit d'approche-retrait (Asendorpf, 1989, 1990). Un enfant est motivé à approcher les autres mais cette tendance d'approche est inhibée par une tendance simultanée d'évitement. Comme les conflits d'approche-retrait surviennent chez plusieurs enfants lorsqu'ils rencontrent des pairs non-familiers, ceux-ci arrêtent de jouer et observent les pairs. Plus tard, ils s'engagent dans des jeux en proximité et ils intègrent rapidement l'activité des partenaires (Asendorpf, 1993b). Les enfants extrêmement timides sont caractérisés par une tendance stable et forte d'évitement dans des situations sociales particulières. La tendance d'évitement interagit simultanément avec une tendance d'approche, produisant de longues phases de "comportements ambivalents" (e.g. observer les autres à distance), "comportements d'oscillation" (hésitant à proximité d'un groupe de pairs), "compromis

comportemental" (engagement dans le silence, jeu parallèle), ou résolution de conflit par un "retrait calme vers un jeu solitaire" (Asendorpf, 1991).

Au plan émotionnel, les enfants timides tendent à éviter les autres parce qu'ils les craignent. La timidité est une forme particulière de crainte dans des situations sociales. Les recherches sur la timidité adulte ont identifié deux types différents de crainte qui peuvent être appliqués aux enfants: la crainte des étrangers et la crainte de l'évaluation sociale. Cette différence prend tout son sens dans une perspective développementale. La crainte des étrangers émerge autour de huit mois (Sroufe, 1977) et n'implique pas de conscience de soi. La crainte de l'évaluation sociale sous-entend l'évaluation des autres (soi, vu par les autres), et reflète une conscience de soi qui se développe à partir de 18 mois (voir Lewis, Sullivan, Stanger et Weiss, 1989, pour une démonstration empirique).

L'inhibition face à la non-familiarité est un concept plus général que la timidité envers les étrangers parce qu'elle inclut l'inhibition envers des stimuli non-sociaux, non-familiers. Quoique les recherches de Kagan et son équipe suggèrent que les réactions des enfants extrêmement inhibés soient aussi fortes lorsqu'ils sont en présence d'étrangers que face à une situation non-familière, la consistance entre les situations sociales et non-sociales nouvelles pourrait être moins forte si l'inhibition est étudiée en considérant l'ensemble de l'échantillon plutôt que ses extrêmes (Kochanska et Radke-Yarrow, 1992). Finalement, la timidité envers les étrangers apparaît se développer dès le jeune âge, elle est un trait modérément stable et démontre une consistance à travers les contextes sociaux des partenaires. Il apparaît donc approprié, pour Asendorpf (1993), d'appeler cette catégorie "trait de timidité".

1.5.3 Retrait social et isolement social

1.5.3.1 Perspective du développement normal

Plusieurs études développementales s'intéressent au retrait social, non pas en mettant l'accent sur la signification des comportements de solitude ou du manque d'interaction sociale durant l'enfance, mais plutôt sur l'importance des échanges sociaux pour la croissance et le développement normal. Les recherches des années 1960 et 1970 ont utilisé le construit d'égocentrisme afin d'expliquer pourquoi les plus jeunes enfants du préscolaire apparaîssent plus agressifs, moins altruistes, et moins coopératifs que leurs pairs de l'école primaire (Shantz, 1983). De nos jours, les psychologues affirment que les différences individuelles dans les comportements sociaux peuvent être attribuables à des déficiences au niveau de la compétence à: 1) comprendre les idées, sentiments et intentions des autres et 2) à considérer les conséquences de ses comportements sociaux pour soi et pour les autres (Dodge, 1986; Rubin et Krasnor, 1986; Selman, 1985; Shantz, 1983).

Des considérations théoriques supportent l'hypothèse voulant que les interactions sociales, et particulièrement celles impliquant les pairs, contribuent fortement à développer la pensée sociale. Il est également proposé que le développement de la pensée sociale devient une base essentielle dans la production de comportements sociaux adaptés (Rubin et Asendorpf, 1993). Cette conviction est fondée sur des recherches empiriques effectuées au cours des années 1970. Pendant cette période, nombre de chercheurs ont tenté d'établir un lien empirique entre les interactions avec les pairs, les compétences langagières, et le développement de comportements socialement adaptés et inadaptés. Ainsi, on a pu démontrer

expérimentalement que les échanges verbaux et non verbaux contribuent à une atténuation de la pensée égocentrique. La relation entre un faible niveau de langage et des comportements inadaptés au plan social a également été démontrée à partir des travaux expérimentaux publiés dans les années 1970 (Chandler, 1973). De plus, les recherches ont démontré que la compétence langagière pourrait être améliorée par l'entremise des expériences d'interaction avec les pairs, particulièrement les expériences impliquant le jeu de rôle ou le sociodrame (ces derniers favorisent la capacité de se représenter le point de vue d'autrui). La qualité de la communication verbale tend à faciliter la manifestation de comportements prosociaux (Iannotti, 1978) et à contraindre l'apparition des comportements agressifs (Chandler, 1973).

1.5.3.2 Perspective du développement atypique

Un autre aspect des études sur le retrait social concerne le développement atypique. Le terme "retrait social" est utilisé dans la plupart des volumes traitant de la psychologie clinique ou anormale (v.g. Achenbach, 1982; Quay et Werry, 1986; Rosenberg, Wilson, Maheady, et Sindelar, 1991; Wicks-Nelson et Israel, 1989). Le concept du retrait social, dans une perspective du développement atypique, est associé à un désordre de "surcontrôle" (v.g. Lewis et Miller, 1990) ou à un problème "internalisé" (Achenbach et Edelbrock, 1981). De plus, le retrait social est contrasté avec l'agression comme l'une des deux dimensions majeures les plus couramment identifiées en ce qui concerne les troubles de comportements durant l'enfance (v.g. Moscowitz, Schwartzman, et Ledingham, 1985; Parker et Asher, 1987). Le manque d'interaction sociale constitue un critère de diagnostic de psychopathologie du DSM-

III-R (v.g. désordre d'ajustement impliquant le retrait; désordre de personnalité évitante).

1.5.3.3 La confusion dans les classifications sociométriques

La littérature dans le domaine de la sociométrie révèle que les termes suivants ont souvent été interchangés: retrait social, isolement social, l'enfant négligé et l'enfant rejeté au plan sociométrique, timidité, inhibition, et réticence sociale (Rubin et Asendorpf, 1993). Depuis les années 1970, les recherches utilisant des procédures sociométriques ont contribué à augmenter la confusion autour de la définition des concepts d'enfants retirés, négligés ou isolés. Ainsi, il est difficile de déterminer si l'isolement social est issu des caractéristiques individuelles ou des contraintes de groupe. Pourtant, les études observationnelles permettent de distinguer les enfants isolés et retirés au niveau des interactions (v.g. Asher, Markell, et Hymel, 1982).

Ces spécifications ont amené les chercheurs à inférer une équivalence entre les statuts sociométriques et leurs corrélats comportementaux. Les enfants rejetés ou non aimés seraient plus agressifs, tandis que les négligés seraient plus retirés (Rubin et Asendorpf, 1993). Cette équation du statut de négligé au plan sociométrique et du retrait comportemental, lorsque mise en parallèle avec les recherches rapportant que ces enfants diffèrent rarement sur des mesures comportementales d'inadaptation, donne davantage de poids aux hypothèses cliniques traditionnelles stipulant que les enfants retirés socialement ne représentent pas un groupe à risque de difficultés ultérieures. Deux visions mettent en valeur cette position. Premièrement, les recherches empiriques actuelles supportent la vision selon laquelle l'enfant qui

interagit rarement avec les pairs est sociométriquement négligé. En effet, il y a une évidence grandissante à suggérer qu'avec l'augmentation de l'âge, les enfants ayant été décrits comme passifs, sédentairement solitaires sont plus enclins à être activement rejetés plutôt que passivement négligés par les pairs. Deuxièmement, la voie du retrait social est généralement analysée sans référer à la réputation des pairs. Le retrait social réfère plutôt à l'action de demeurer seul, de ne pas interagir avec les autres (Rubin et Asendorpf, 1993).

Le retrait social est une classification comportementale qui ne devrait pas porter confusion avec l'ensemble des classifications sociométriques. De plus, le retrait social ne devrait pas être confondu avec le terme "isolement social". L'enfant peut s'isoler lui-même du groupe de pair ou il peut être isolé par le groupe. Le retrait social est caractérisé par le fait que l'enfant demeure à distance du groupe de pairs tandis que l'isolement est caractérisé par le fait que le groupe demeure à distance de l'enfant (Rubin et Asendorpf, 1993).

Sur le plan empirique, les chercheurs ont démontré que les indices de retrait du groupe de pairs est significativement associé aux indices d'isolement, spécialement vers la fin de l'enfance (v.g. Hymel et Rubin, 1985; Rubin et Mills, 1988). Cependant, les évaluations et les observations de l'agressivité sont significativement associées à l'isolement induit par les pairs (Coie et Kupersmidt, 1983; Dodge *et al.*, 1984). Il apparaît clair que le retrait social se définit davantage comme de la solitude. Afin de clarifier ce qu'est le retrait social, il importe de faire la distinction entre les différentes composantes du retrait social telles: le retrait passif, l'inhibition, et la timidité (Rubin et Asendorpf, 1993).

À la lumière des études sociométriques effectuées depuis les 25 dernières années, nous constatons que les spécialistes des groupes d'enfants en milieu scolaire ne s'entendent pas sur la définition des statuts d'enfants retirés, négligés et isolés. Il serait alors difficile, pour des enseignantes, de dégager ces types d'enfants à l'intérieur de leur classe. De plus, lorsque nous voulons établir des prédictions entre les comportements sociaux en bas âge et les statuts sociométriques en milieu scolaire, les enfants inhibés devraient être associés à l'isolement social. Pourtant, l'étude de Caron, Vitaro et Buisson (1994) démontrent que les statuts sociométriques ont peu de validité écologique puisque les différents statuts sociaux ne sont pas stables à travers différents contextes sociaux. À cet effet, il apparaît plus approprié à l'heure actuelle de concevoir l'inadaptation à partir d'une approche individuelle lorsqu'on s'intéresse à l'aspect prédictif des comportements sociaux en bas âge en fonction du phénomène d'inadaptation sociale en milieu scolaire.

1.5.4 La solitude chez les enfants

Depuis plusieurs années, nombre de chercheurs ont suggéré que les comportements solitaires pouvaient être observés dans différents contextes et pour différentes raisons (v.g. Asendorpf, 1990; Rubin, 1982; Rubin et Mills, 1988). Par exemple, à partir des premiers travaux de Moore, Evertson, et Brophy (1974), Rubin (1982) fait la distinction entre l'activité solitaire étant: a) immature, sensorimotrice, et répétitive (jeu fonctionnel), b) constructive, c) dramatique, et d) exploratoire. Les enfants peuvent être seuls mais inoccupés ou observant les autres (spectateur). Au cours de la période préscolaire, entre l'âge de trois et cinq ans, la construction du jeu

solitaire se décrit comme adaptée. D'un autre côté, le jeu solitaire fonctionnel et le jeu dramatique sont caractérisés comme immatures et parfois dérangeants. Ces dernières formes de solitude ont été associées à des indices d'inadaptation et de rejet par les pairs (Rubin, 1982). Les comportements de "spectateur" et "inoccupé" ont été associés à l'anxiété et la crainte (Asendorpf, 1990).

Du milieu à la fin de l'enfance, les "facettes" (ou phénotypes) de la solitude demeurent les mêmes, mais leurs significations changent. Par exemple, à l'âge de sept et neuf ans, l'émission de comportements solitaires et exploratoires, observée durant une période de jeux libres à l'intérieur d'un groupe de pairs, est associée à de l'anxiété, l'auto-évaluation négative de la compétence sociale, et au manque d'acceptation par les pairs (Rubin, Hymel, LeMare, et Rowden, 1990; Rubin et Mills, 1988). Finalement, les comportements qui semblent refléter l'adaptation et la compétence durant la petite enfance risquent d'obtenir une signification différente au milieu et à la fin de l'enfance. Enfin, les jeux solitaires sensorimoteurs et les jeux dramatiques ont été corrélés positivement avec des indices d'impulsivité et d'agression au cours de l'enfance (Rubin et Mills, 1988).

Selon Asendorpf (1990, 1991, 1993), les causes sous-jacentes aux différents types de comportements solitaires proviennent de mécanismes motivationnels d'approche et d'évitement. Par exemple, il suggère qu'il y a certains enfants pour qui, la solitude est préférée à l'activité sociale. Ces enfants peuvent être plus orientés vers les objets que vers les personnes (Rubin, Maioni, et Hornung, 1976) et peuvent préférer demeurer seuls avec des jouets ou des livres. Asendorpf caractérise ces enfants comme ayant une faible motivation à l'approche sociale mais pas

nécessairement une motivation élevée à l'évitement sociale (Rubin et Asendorpf, 1993).

Les manifestations comportementales d'une faible motivation à l'approche sociale sont davantage représentées, au début de l'enfance, par des activités solitaires et exploratoires (Rubin, 1982). Rubin et ses collègues réfèrent à ce type de jeu comme étant du retrait passif, qui ne serait pas relié à l'inadaptation psychologique chez les jeunes enfants. Sur le plan développemental, une faible motivation d'approche sociale peut mener, dans certaines circonstances, à un haut niveau d'évitement social.

Un deuxième type d'enfant retiré est celui qui aimerait s'engager dans des interactions avec les autres mais qui pour certaines raisons est contraint de les éviter, spécialement en présence de nouvelles situations. Ce conflit d'approche-retrait peut mener à des compromis comportementaux tels: l'observation des autres à distance ou de rôdage autour du groupe avant de se diriger vers le groupe de jeu. Le comportement solitaire de ce type d'enfant, étant au prise avec un conflit intériorisé, n'est pas caractérisé par le désintérêt passif et la construction du jeu solitaire, mais plutôt par la crainte sociale. Ce groupe d'enfants peut être représenté comme inhibé face à la nouveauté sur le plan comportemental, ou timide (Rubin et Asendorpf, 1993). La cause première de l'inhibition sociale, de la timidité, ou de la crainte pourrait être déterminée par des dispositions biologiques des enfants (Kagan, 1989). Toutefois, parce que ces enfants passent la plupart de leur temps à distance du groupe de pairs, ils peuvent être décrits par certains comme retirés socialement, mais uniquement à l'intérieur de nouvelles situations. Il est possible que les expériences

initiales d'interaction de certains de ces enfants s'avèrent négatives (v.g. ils peuvent être intimidés ou taquinés) ou que leur crainte sociale initiale est renforcée par des parents trop directifs ou surprotecteurs. Il est important de noter que la timidité ou la crainte face à la nouveauté sociale, peut également provenir des évaluations ou de la perception des évaluations négatives (v.g. l'enfant est ignoré ou rejeté par les autres durant l'interaction sociale, Asendorpf, 1991; Buss, 1986).

Le dernier groupe d'enfants retirés est celui qui a un niveau élevé d'approche sociale et une faible motivation au retrait social. Cela suggère que ces enfants devraient être plutôt sociables, mais leur production de comportements sociaux est inadéquate. La conséquence de leur incompétence les amènent à être isolés par les pairs plutôt que de s'isoler eux-mêmes des pairs (Rubin *et al.*, 1990). Rubin et ses collègues ont observé que ces enfants ont plus tendance à jouer de façon solitaire-sensorimotrice, solitaire-dramatique, et à manifester des comportements agressifs dans un groupe de pairs. Il est possible que leur immaturité et leur agressivité les conduisent au rejet et finalement à l'isolement social (Rubin et Asendorpf, 1993).

1.6. PROBLÈMES DE MESURE

En considérant les perspectives théoriques reliées à l'inhibition, nous sommes en mesure de constater qu'il y a peu d'études d'observation sur les aspects sociaux de l'inhibition et surtout sur les contextes sociaux à l'intérieur desquels l'inhibition est mesurée. Majoritairement, les études considèrent l'inhibition à partir d'un index basé sur des temps d'attente (latence) et non sur des profils sociaux d'enfants face à la nouveauté sociale. Cela permet le dégagement d'une vision dichotomique de

l'inhibition (inhibé/sociable) sans pour autant faire référence aux comportements sociaux de ces enfants. De plus, les recherches sur l'inhibition mettent l'accent sur les contrôles expérimentaux permettant ainsi de dégager un indice précis d'inhibition sociale chez les enfants. Cependant, les contrôles expérimentaux ont malheureusement peu de validité écologique. L'inhibition mesurée dans de tels contextes ne reflète pas la même réalité que si elle était évaluée à l'intérieur d'un contexte naturel ou semi-naturel avec le minimum de contrôle expérimental.

Face à ce problème, il apparaît très pertinent d'aborder l'étude de l'inhibition avec une approche éthologique, particulièrement lorsqu'on s'intéresse à la problématique de l'adaptation sociale chez les enfants. Le choix de cette approche est justifié par le fait qu'elle s'intéresse au répertoire comportemental de l'enfant dans un contexte le plus naturel possible pour ensuite décrire les gestes sociaux à partir d'une taxonomie comportementale. L'éthologie s'inscrit dans une perspective plus bio-sociale du problème où les déterminants sont autant sociaux que biologiques. L'observation systématique, en milieu naturel de vie, permet une description détaillée qui

> *"...constitue la base empirique nécessaire à l'identification des structures comportementales, à l'étude de ces structures dans une perspective causale et fonctionnelle, à l'analyse des modifications qualitatives et quantitatives de ces activités dans une perspective ontogénétique, ainsi qu'à l'examen de l'évolution des comportements et des structures sociales..."* [1]

De plus, pour la majorité des éthologistes, les observations en milieu naturel sont un prérequis à l'expérimentation qui, une fois réalisée, permet la formulation de

---

[1] STRAYER, F.F., GAUTHIER, R. (1985). Concepts et méthodes. Dans R.E. Tremblay, M.A. Provost, et F.F., Strayer (Eds.). Éthologie et développement de l'enfant. Paris: Stock. p.45.

questions de recherche et d'hypothèses de travail beaucoup plus structurées (Trudel et Strayer, 1983). Par conséquent, l'étude de l'inhibition, observée sous cet angle, pourrait contribuer à améliorer la qualité de l'information recueillie afin d'augmenter la validité écologique du concept d'inhibition sociale et éventuellement d'apporter une redéfinition conceptuelle de l'inhibition sociale.

1.7. OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette étude tente de faire le lien entre l'inhibition sociale des enfants en bas âge et leurs styles sociaux en présence d'une personne étrangère. De plus, elle vise à mettre en relation l'inhibition sociale ainsi que les styles sociaux des enfants avec une mesure d'adaptation sociale de ces mêmes enfants à la fin de la maternelle. À partir d'un échantillon d'enfants ayant participé à une étude longitudinale sur le développement de l'enfant, cette recherche vise à approfondir les connaissances sur l'aspect développemental de l'inhibition et sur l'adaptation sociale à plus long terme.

Cette étude s'interroge sur une série de questions, à savoir: 1) existe-t-il un lien entre l'inhibition sociale des enfants à deux ans et leur styles sociaux à l'intérieur d'un même contexte d'observation en jeux libres en présence d'une personne étrangère? 2) l'inhibition sociale à deux ans est-elle reliée à l'adaptation sociale des enfants à la fin de la maternelle? 3) les styles sociaux des enfants à deux ans sont-ils reliés à l'adaptation sociale de ces derniers à la maternelle?

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

2.1 INTRODUCTION

La méthodologie utilisée pour cette recherche comporte deux volets: le premier est relié à l'identification des profils d'inhibition chez des jeunes enfants à 24 mois dans un contexte quasi-naturel en présence de la mère et d'une adolescente étrangère; le second se centre plutôt sur une évaluation de l'adaptation sociale de l'enfant autour de six ans par l'enseignante de maternelle.

2.2 SUJETS

La sélection des familles est effectuée à partir d'un sous-échantillon faisant partie d'une étude longitudinale menée par le Groupe de Recherche sur la Petite Enfance, ayant débuté au printemps 1989. Les familles ont été recrutés au moyen d'annonces placées dans les journaux locaux ainsi que par des affiches placées dans différents commerces de la ville de Rouyn-Noranda. Les familles proviennent tous de la Municipalité Régionale de Comté (M.R.C.) de Rouyn-Noranda. L'âge moyen des mères est de 26 ans (é.t.= 3.3) et celui des pères est de 28 ans (é.t.= 3.6). Concernant le revenu annuel, 40% des familles ont un revenu de 45 000$ et plus; 33% ont un revenu annuel se situant entre 35 000$ et 44 999$; et 27% ont un revenu de 34,000$ et moins. La presque totalité des familles (91%) sont de type nucléaire.

La première cueillette de données s'est effectuée lorsque les 32 enfants (15 filles et 17 garçons) avaient en moyenne 24 mois (voir Tableau I). Quatre ans plus tard, 25 familles (13 filles et 12 garçons) sont retracées et acceptent de participer à une nouvelle cueillette de données en milieu scolaire. La cueillette de données est

effectuée vers la fin de l'année scolaire 1992-93 dans les classes de maternelle de la Commission Scolaire Rouyn-Noranda. L'âge des enfants se situe autour de six ans lors de l'évaluation à l'école.

Tableau I

Échantillon des enfants ayant participé à l'étude

	Préscolaire			**Scolaire**				
	N	Age (moy)	É.T.	N	Age (moy)	É.T.	N/écoles	N/enseignantes
Garçons	17	24.2	3.47	12	71.8	2.73	7	9
Filles	15	25.5	3.48	13	74.4	3.41	8	10
Total	32	24.8	3.48	25	73.2	3.35	9	12

2.3 INSTRUMENTATION

2.3.1 Période préscolaire

L'inventaire des caractéristiques comportementales est basé sur les travaux de Kagan (1989), Kochanska (1991) et Calkin et Fox (1992) (voir Appendice 3 pour une description plus détaillée des catégories utilisées par ces auteurs). Les dimensions de cette grille d'observation sont déterminées à partir d'indices de proximité, de jeu ludique, d'interaction et de latence qui sont par la suite subdivisées en sous-catégories (voir Tableau II).

Tableau II

Inventaire des caractéristiques comportementales

DIMENSIONS	INDICATEURS
a) Proximité sociale	1) contact
	2) possibilité de toucher
	3) impossibilité de toucher
	4) approche
	5) retrait
b) jeu ludique	1) solitaire
	2) social
	3) passif
c) Interaction sociale	1) émission verbale
	2) émission non-verbale
	3) interaction
d) Latence	1) toucher premier objet
	2) première émission de l'enfant
	3) première interaction de l'enfant
	4) proximité possibilité de toucher

* Voir appendice 2 pour une description détaillée de la taxonomie

2.3.2 Période scolaire

En ce qui concerne l'évaluation en milieu scolaire, l'instrument utilisé est le “Questionnaire d'évaluation des comportements de l'enfant en milieu scolaire” de Tremblay (1985). Ce questionnaire est une validation québécoise tirée de la combinaison du *“Preschool Behavior Questionnaire”* (Behar et Stringfield, 1974) et du *"Prosocial Behavior Questionnaire"* (Weir et Duveen, 1981) et il est complété par les enseignantes. Il est utilisé depuis plus de dix ans auprès d'enfants d'âge

préscolaire jusqu'à la deuxième année du primaire afin d'évaluer les problèmes comportementaux (Kinard et Reinherz, 1984; Erikson, Sroufe et Egeland, 1985; Rubin, Moller et Emptage, 1986; Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois, 1987; Hagekull et Bohlin, 1994). Cet outil permet d'identifier les comportements dérangeants (13 items, alpha = .90), anxieux (5 items, alpha = .71), inattentifs (4 items, alpha = .91) et prosociaux (10 items, alpha = .86) à partir de 39 items évaluées sur une échelle de 0 à 2 (0= ne s'applique pas; 1= comportement occasionnel; et 2= comportement fréquent). L'instrument démontre une bonne validité externe dans l'identification des problèmes d'adaptation sociale auprès d'enfants du préscolaire à la deuxième année (Hoge, Meginbir, Khan et Weatherall, 1985; Rubin *et al.*, 1986).

2.4 PROCÉDURE

2.4.1 Période préscolaire

Les bandes vidéo des 32 enfants sont décodées à partir de trois contextes d'observation. Ces contextes sont: 1) jeux libres mère-enfant (20 min); 2) jeux libres mère-enfant-adolescente (20 min): une adolescente non familière entre dans la pièce et s'intègre au jeu de l'enfant pendant que la mère remplit un questionnaire dans la même pièce; 3) jeux libres enfant-adolescente (10 min): la mère quitte la pièce et laisse l'adolescente seule avec l'enfant. Une adolescente a été choisie parce que le contexte s'apparente à une situation courante de la vie où l'adolescente joue le rôle d'une gardienne. Les cinq premières minutes de chacun des contextes sont retenues pour le décodage puisque l'inhibition comportementale, selon Kagan *et al.* (1989) ainsi que Reznick (1989) survient surtout durant les premières minutes où l'enfant fait

face à la nouveauté. Il sera donc possible, à l'intérieur de ces contextes, de tracer un profil d'enfant inhibé et non-inhibé en se basant sur les procédures d'analyses de Calkin et Fox (1992) et Kochanska (1991) selon des contextes relativement similaires. Cependant, seul le contexte mère-enfant-adolescente sera utilisé pour les fins d'analyses puisque l'objectif principal de cette étude est davantage centré sur les toutes premières réactions des enfants face à une personne étrangère. L'accord inter-observateur obtenu se situe au-dessus de 80%. Il est à noter que les enfants n'étaient pas familiers avec les expérimentateurs.

Pour ce faire, les bandes vidéo sont décodées (voir feuilles de décodage, Appendice 2), de façon continue, sur une période de 300 secondes. La construction de la taxonomie de décodage des comportements d'inhibition (appendice 1) a été fortement inspirée des travaux de Kagan (1989), Kochanska (1991) et Calkins et Fox (1992) pour être, par la suite, légèrement modifiée afin qu'elle puisse être applicable à nos contextes d'observation.

Les données recueillies sont par la suite informatisées et compilées à l'aide d'un programme spécialement conçu en "Think Pascal" par Jacques Naud (1993). Le fichier de données contenant la compilation des observations est ensuite transféré au logiciel de traitement statistique "Statistical Package for Social Sciences" (SPSS) pour la suite des analyses.

2.4.2 Période scolaire

Dans un premier temps, le consentement des parents ayant participé au projet est obtenu par l'entremise d'un contact téléphonique. Deuxièmement, le consentement des directions d'écoles est également obtenu par téléphone. Enfin, les enseignantes des enfants cibles sont sollicitées et informées, par téléphone, de l'objectif du projet. Celles-ci ont toutes accepté de participer à la cueillette de données. Un rendez-vous est fixé pour chaque enseignante dans leur classe de maternelle respective afin de compléter le questionnaire proposé. Lors de la rencontre, l'évaluateur est présent afin de répondre aux questions de l'enseignante concernant l'instrument d'évaluation. Le questionnaire est laissé à l'enseignante qui nous le retourne par la poste ou le laisse à la réception de son école. Toutes les rencontres se sont effectuées entre la première et la deuxième semaine du mois de juin 1993 par le même évaluateur. Nous sommes ainsi assurés que les enseignantes connaissent bien les enfants qu'elles évaluent. Finalement, les données sont informatisées et traitées à l'aide du logiciel SPSS.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

3.1 INTRODUCTION

Le chapitre résultat comporte deux parties: la première est consacrée aux résultats obtenus pendant la période préscolaire, c'est-à-dire autour de deux ans lors de la première visite de l'enfant dans notre salle d'observation, sur l'index d'inhibition/sociabilité ainsi que sur les typologies sociales. La deuxième partie présente les résultats obtenus concernant l'aspect prédictif de l'inhibition sociale en bas-âge sur l'adaptation sociale à la fin de la maternelle.

3.2 LA PÉRIODE PRÉSCOLAIRE

La présentation des résultats pour la section préscolaire vise à répondre au premier objectif de recherche qui consiste à faire le lien entre l'inhibition/sociabilité des enfants en bas âge et leurs styles sociaux en présence d'une personne étrangère.

3.2.1 L'index d'inhibition/sociabilité

Se basant sur les travaux de Calkins et Fox (1992), une mesure d'inhibition comportementale est calculée, pour chaque enfant, en standardisant la somme des variables déjà standardisées se référant au comportement de l'enfant lors de la visite au laboratoire à deux ans: latence à toucher un premier objet, latence à la première émission envers l'adolescente, latence à la première interaction avec l'adolescente, latence à être en possibilité de toucher de l'adolescente, durée en possibilité de toucher de l'adolescente, durée en jeu social et durée en jeu passif (voir tableau III). Les comportements d'inhibition font références à une latence élevée à toucher un

premier objet, une latence élevée à effectuer une première émission, une latence élevée à entrer en interaction avec l'adolescente, une latence élevée à s'approcher de l'adolescente, peu de temps passé en possibilité de toucher celle-ci, peu de temps passé en jeu social avec l'adolescente et, beaucoup de temps passé en jeu passif avec cette dernière. Le score moyen sur l'index est de .00 avec un maximum de 2.94 et un minimum de -1.21 pour le contexte mère-enfant-adolescente.

Tableau III

Inter-corrélations entre les indices d'inhibition/sociabilité

Variables	**Corrélation**
Latence à toucher premier objet	.87*
Latence 1ière émission enfant	.75*
Latence 1ière interaction enfant	.82*
Latence à être en possibilité de toucher	.49*
Durée en possibilité de toucher	-.69*
Durée en jeu social	-.89*
Durée en jeu passif	.91*

* p< .01

Les indices de durée en jeu social ainsi que durée à proximité ont été inversés dans la construction de l'index d'inhibition/sociabilité. La cohérence interne (alpha de Cronback) sur l'ensemble des items composant l'index est de .76. Une seule variable permettrait d'augmenter faiblement la cohérence interne de l'index à .80 et c'est "latence à être en possibilité de toucher" qui obtient une corrélation de .49 sur l'index. Cependant, compte tenu du fait que cette variable contribue faiblement à

diminuer la cohérence interne de l'index et qu'elle est incluse dans la construction de l'index d'inhibition de Kagan, nous avons décidé de la conserver afin d'être le plus cohérent possible avec les études dans le domaine. Cet index permet donc de dégager deux groupes d'enfant soit: les inhibés et les non inhibés. Parmi les 32 enfants observés en laboratoire, 16% ont été identifiés inhibés dans le contexte mère-enfant-adolescente.

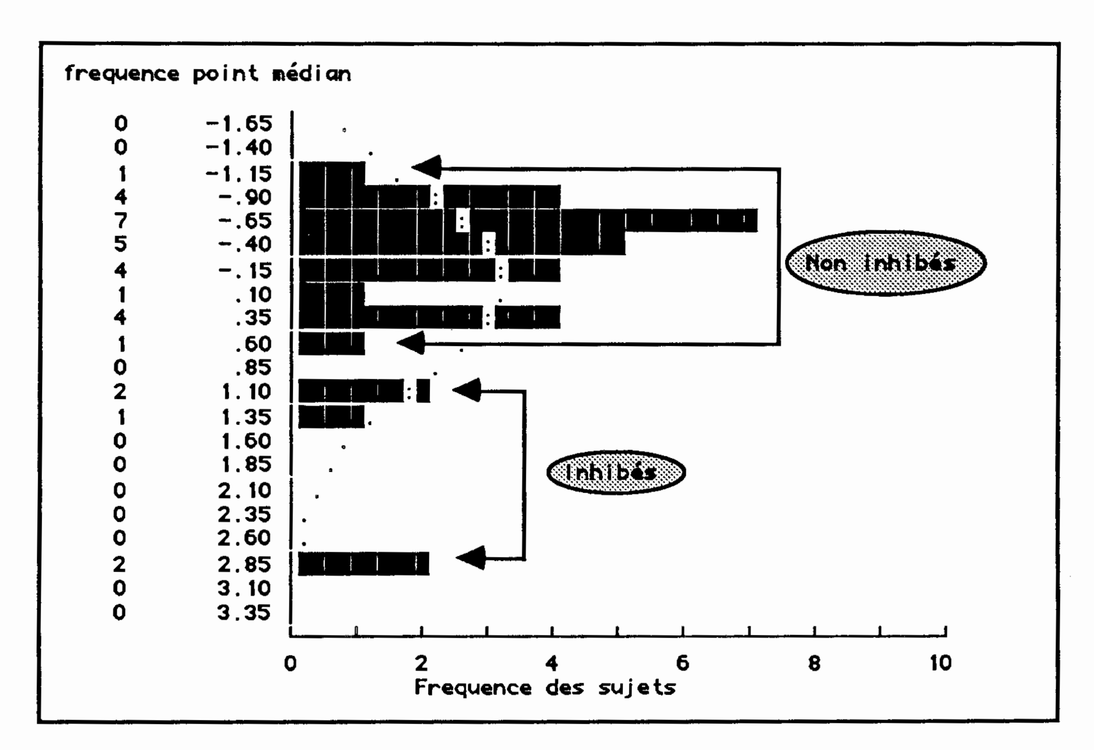


Figure 1. Distribution des sujets sur la base des cotes-z obtenus sur l'index inhibition/sociabilité.

Les résultats de la figure 1 démontrent que l'index d'inhibition/sociabilité permet de distinguer deux groupes d'enfants. Les scores élevés font référence à l'inhibition et les plus faibles sont associés à des caractéristiques de non inhibition. Des cinq enfants identifiés inhibés, deux se situent à l'extrême de la distribution

tandis que les trois autres ont des scores plus modérés. Ces premiers résultats confirment ceux obtenus par Kagan *et al.* (1989) appuyant une conception dichotomique ou catégorique de l'inhibition. De plus, ce pourcentage d'enfants inhibés s'apparente aux résultats rapportés par Kagan *et al.* (1989). Enfin, aucune distinction de sexe ne se dégage de l'ensemble des résultats.

Ces résultats s'avèrent intéressants mais ils exploitent peu l'aspect comportemental du répertoire des enfants en situation de nouveauté sociale. L'index d'inhibition/sociabilité se base presqu'uniquement sur des temps d'attente afin d'identifier les comportements d'inhibition et de non inhibition chez les enfants. Cette classification dichotomique est plus ou moins pertinente si l'on veut traiter l'inhibition sur la base de styles sociaux. De plus, cette méthode ne permet pas d'exploiter la richesse des observations effectuées auprès des enfants. Dans le but d'exploiter les données de façon plus qualitative, nous sommes en mesure de nous interroger sur l'aspect prédictif de l'index d'inhibition/sociabilité en rapport avec une typologie d'enfants basée sur les regroupements des caractéristiques comportementales de ces derniers en situation de nouveauté sociale.

3.2.2 Caractéristiques sociales des enfants à deux ans

Avant de comparer l'index d'inhibition/sociabilité avec les typologies sociales des enfants, il importe de tracer un portrait descriptif de l'ensemble des caractéristiques comportementales de l'enfant à l'intérieur du contexte mère-enfant-adolescente (voir tableau IV). Ainsi, les enfants sont en "possibilité de toucher" dans une proportion de 70% du temps, en interaction dans 20% du temps et en jeu social

dans 50% du temps. Les enfants maintiennent, dans l'ensemble, une bonne proximité sociale et sont socialement actifs.

Tableau IV

Résultats descriptifs sur les caractéristiques sociales des enfants à deux ans (n=32)

Indices sociaux	Moyenne	Écart-type
Proximité		
durée en contact (sec.)	2.2	6.6
durée en possibilité de toucher (sec.)	224.2	62.5
durée en impossibilité de toucher (sec.)	63.2	59.6
fréquence d'approche	1.9	2.3
fréquence de retrait	3.1	3.5
Interaction		
fréquence d'émission de l'enfant	10.0	8.3
durée en interaction (sec.)	56.7	53.3
Activité ludique		
durée en jeu solitaire (sec.)	30.1	26.3
durée en jeu social (sec.)	164.3	76.3
durée en jeu passif (sec.)	105.6	80.2

En référence aux moyennes obtenues sur certaines caractéristiques comportementales des enfants, nous observons dans l'ensemble qu'il y a beaucoup de variations dans les données, ce qui pourraient être attribuables aux différents styles d'enfants tels les inhibés et les non inhibés. Les analyses ultérieures permettront de définir plus précisément ces types d'enfants sur la base de leurs caractéristiques comportementales. L'utilisation de données de fréquence et de durée implique au préalable une standardisation en cotes-z pour chaque variable en ramenant la moyenne à zéro et l'écart-type à un.

3.2.2.1 Regroupement des caractéristiques sociales de l'enfant

Nous nous intéressons, en cette phase analytique, à la vérification des variables comportementales reliées à l'enfant permettant de dégager une typologie des profils sociaux. La technique d'analyse utilisée pour dégager ces profils est bien différente de celle prévilégiée lors de la création de l'index d'inhibition/sociabilité qui ne tenait pas compte de l'ensemble des caractéristiques comportementales manifestées par l'enfant. Dans l'analyse par regroupement hiérarchique (cluster analysis) nous utilisons la mesure des distances euclidiennes (mesures de différences entre les variables) sur la base des schèmes comportementaux de l'enfant et la méthode Ward. Notons que cette technique d'analyse multidimensionnelle n'a jamais été utilisée dans la littérature sur l'inhibition.

De cette analyse, trois regroupements de variables sont identifiés (voir Figure 2). Signalons que plus les relations dans le dendrogramme entre les variables sont fortes, plus les lignes correspondantes s'associent rapidement. Le premier regroupement met en évidence les variables reliées à l'activité de l'enfant envers l'adolescente incluant les tentatives de l'enfant à entrer en contact avec l'adolescente (ce regroupement est nommé "Activité"); le deuxième regroupement fait ressortir l'association entre les deux variables reliées à des comportements d'inhibition (ce regroupement est interprété comme de l'"Inactivité"); le troisième regroupement se compose des variables faisant référence à la sociabilité chez l'enfant (ce regroupement est identifié comme la "Sociabilité").

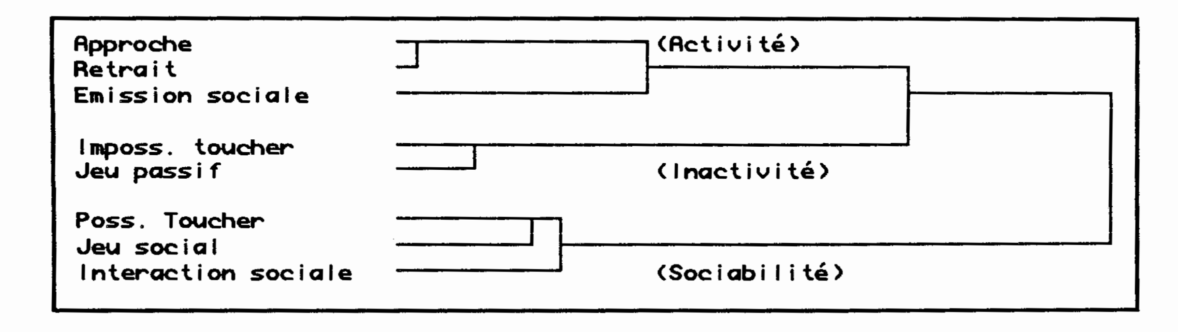


Figure 2. Regroupement hiérarchique sur la base des variables comportementales

Suite à ces regroupements de variables, nous avons effectué une analyse de cohérence interne (alpha de Cronbach) sur chacune des trois composantes dans le but de vérifier la valeur de ces regroupements. Les résultats font voir une bonne consistance interne: Activité (alpha = .75), Inactivité (alpha = .81) et, Sociabilité (alpha = .74). Soulignons que les variables "durée en contact" et "durée en jeu solitaire" ont été exclues des analyses puisqu'elles étaient faiblement correlées à l'une ou l'autre des composantes et leur indice alpha était en-dessous de .40.

3.2.2.2 Regroupement des enfants sur la base des trois composantes sociales

À partir de ces trois regroupements de variables, nous avons réalisé une analyse de regroupement hiérarchique avec les mêmes conditions sur la base des trois regroupements de variables (sociabilité, activité, inactivité) afin d'identifier des types d'enfants qui partagent une homogénéité de profils sociaux (voir Figure 3). Chaque composante est constituée de la moyenne des caractéristiques comportementales s'y rattachant.

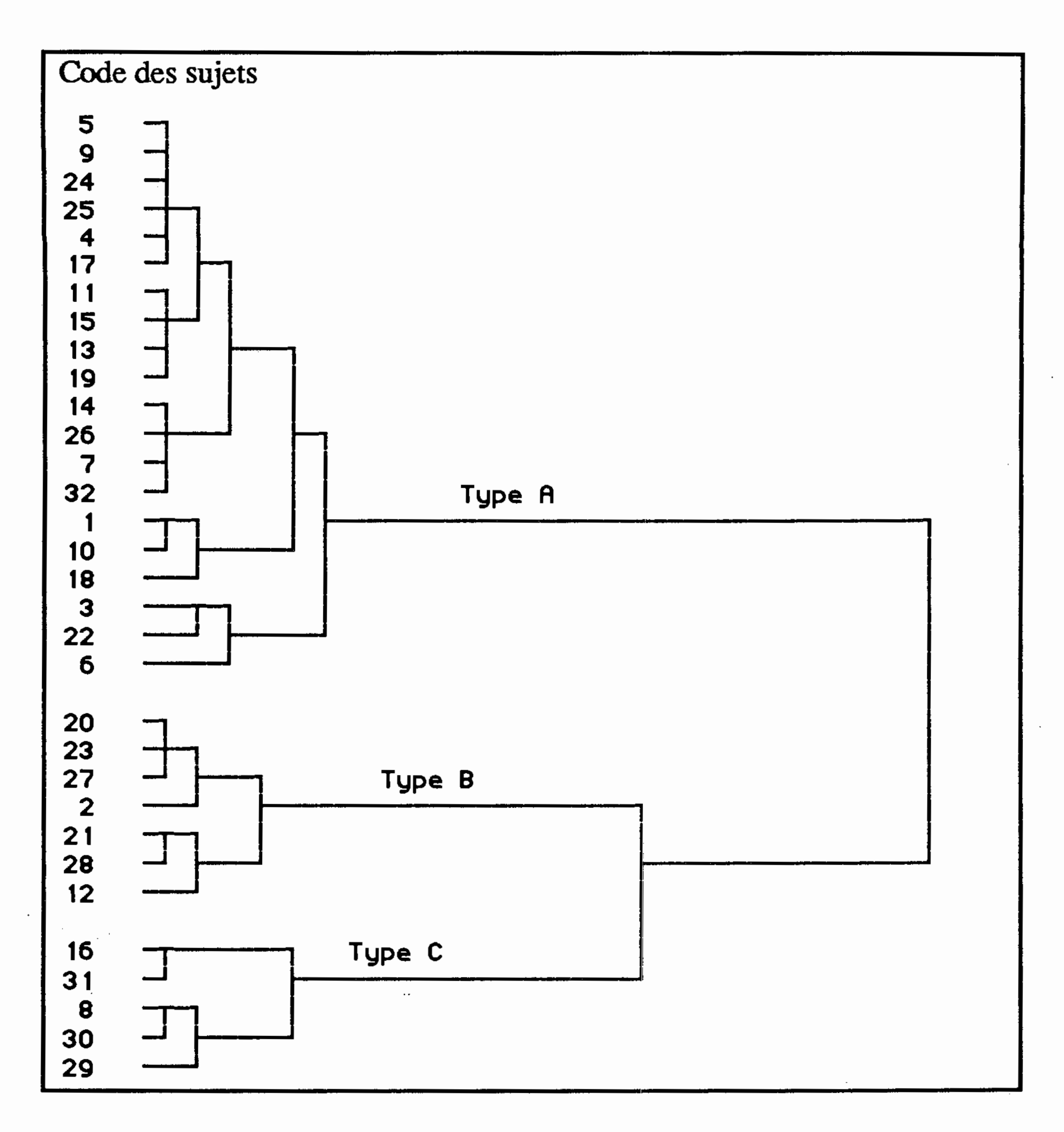


Figure 3. Regroupement hiérarchique des enfants sur la base des trois composantes sociales

La figure 3 nous permet de visualiser le nombre d'enfants s'associant à chacune des trois composantes identifiées à la figure 2. Ainsi, 62% des enfants font partie du type A, 22% des enfants composent le type B et, 16% des enfants forment le type C. Suite à cette classification, nous avons effectué une analyse multivariée de la variance (MANOVA) sur les trois composantes en fonction des trois types et ce, afin

de déterminer les composantes qui distinguent les trois types d'enfants sur un plan multivarié. À ce niveau, les résultats de l'analyse nous permettent de conclure que les composantes distinguent les types d'enfants (F(6;54) = 32.91, p = .000). Une analyse discriminante permet de distinguer les types d'enfants sur la combinaison des variables qui composent les fonctions discriminantes. Deux fonctions sont alors identifiées: la première fonction, incluant les composantes SOCIABILITÉ et INACTIVITÉ, permet d'expliquer 83% de la variance totale (X^2 = 86.1, dl = 6, p = .0000); la deuxième fonction, incluant la composante INACTIVITÉ, explique quant à elle, 17% de la variance totale (X^2 = 26.4, dl = 2, p = .0000). De façon générale, le type A se distingue du type B (F(3;27) = 29.07, p = .0000) et du type C (F(3;27) = 61.51, p = .0000). Le type B se distingue également du type C (F(3;27) = 22.93, p = .0000). Ces résultats confirment l'aspect distinct des types d'enfants sur chacune des composantes sociales.

Afin d'identifier quels types d'enfants contribuent le plus aux différences globales sur les composantes, nous avons effectué des analyses de variance (Univariée) sur les trois composantes en fonction des trois types d'enfants en utilisant un test post-hoc (Duncan). Le tableau V présente les résultats de cette analyse.

Tableau V

Analyses de variance sur les trois composantes en fonction des trois types d'enfants

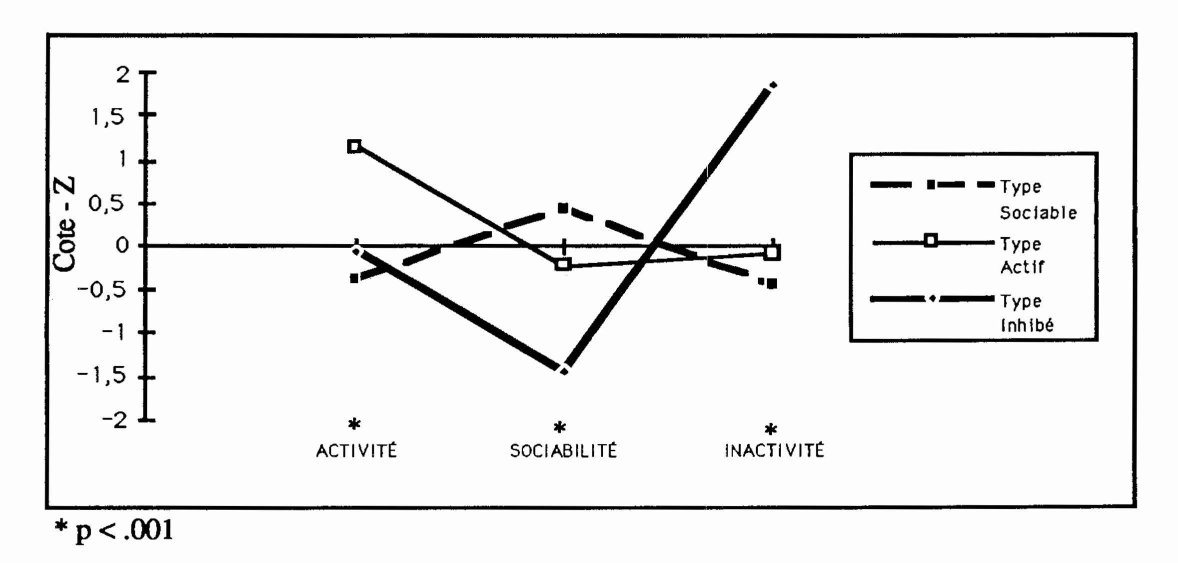
COMPOSANTES	**Type A** (n=20)	**Type B** (n=7)	**Type C** (n=5)	**F**
Activité	-0.39^{B}	1.14^{A}	-0.06^{B}	20.7*
Sociabilité	0.44^{B}	-0.23^{B}	-1.44^{A}	67.7*
Inactivité	-0.44^{A}	-0.10^{B}	1.88^{C}	34.9*
Index inhibition/sociabilité	-0.35^{B}	-0.27^{B}	1.78^{A}	22.4*

* $p < .001$ Duncan (A≠B≠C) $p < .05$

Les résultats de l'analyse de variance permettent d'identifier quels types d'enfants contribuent le plus fortement aux effets globaux sur les composantes sociales ainsi que sur l'index d'inhibition/sociabilité. Ainsi, sur la composante ACTIVITÉ, seuls les enfants du type B se distinguent des deux autres avec un score plus élevé. En ce qui concerne la composante SOCIABILITÉ, ce sont les enfants du type C qui se distinguent des deux autres avec un score inférieur. Par rapport à la composante INACTIVITÉ, les trois types d'enfants se distinguent entre eux avec un score plus faible pour le type A, un score mitoyen pour le type B et un score plus élevé pour le type C. De plus, nous constatons que, parmi les cinq enfants du type C, quatre d'entre eux sont identifiés inhibés sur l'index. Ces résultats nous permettent d'identifier les enfants du type C comme étant "inhibés".

La figure 4 offre une représentation graphique du profil social de chaque type d'enfants. Pour faciliter la compréhension visuelle des résultats, le graphique est

présenté sous la forme typologique. Les enfants inhibés se distinguent nettement des deux autres groupes d'enfants sur deux des trois composantes soit: la sociabilité et l'inactivité. Ils sont donc moins actifs que les enfants du type B, moins sociables et plus inactifs que les enfants du type A et B. En ce qui concerne les enfants du type A, ils sont moins actifs que ceux du type B, plus sociables et moins inactifs que les enfants du type C. Ce type d'enfants est interprété comme "Sociable". Quant aux enfants du type B, ils sont plus actifs que ceux du type A et C, plus sociables et moins inactifs que ceux du type C. Ces enfants sont du type enfant "Actif". Ces résultats nous permettent de bien visualiser les caractéristiques sociales de chaque type d'enfants.



* p < .001

Figure 4. Distribution des trois types d'enfants sur les trois composantes sociales.

Cependant, il nous apparaît important d'approfondir l'aspect comportemental de ces styles sur chaque composante sociale afin de donner un sens clinique à la présentation des résultats. À ce niveau, nous présentons à la figure 5, le profil

comportemental des trois types d'enfants sur chacune des variables formant les composantes.

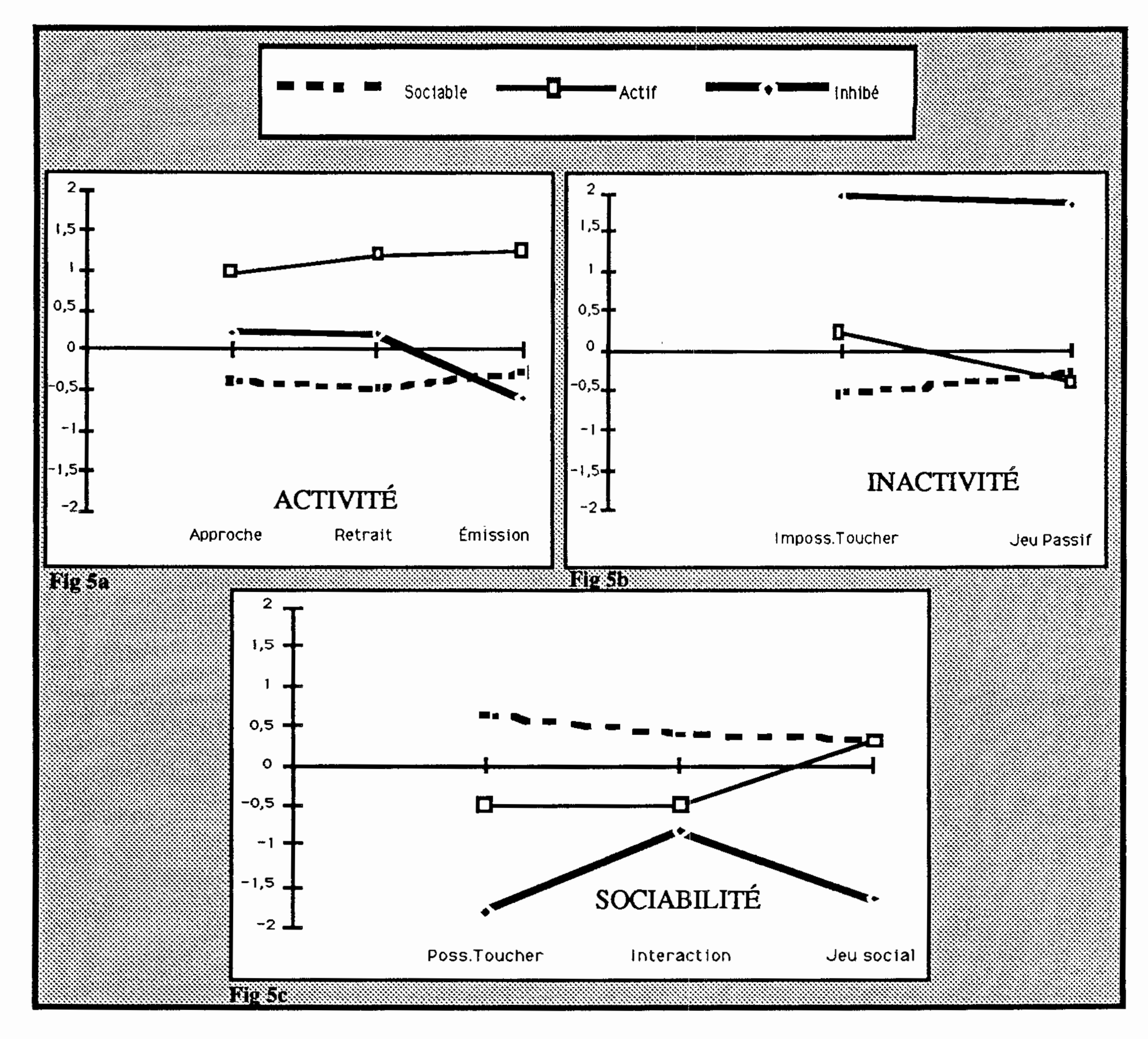


Figure 5. Distribution des trois types d'enfants sur les caractéristiques comportementales reliées à chaque composante sociale.

Cette partie des résultats est fort intéressante puisqu'elle explique, de façon plus détaillée, le positionnement des trois types d'enfants sur chaque variable constituant les trois composantes obtenues à partir du regroupement hiérarchique. Ainsi, sur la composante "ACTIVITÉ" (Figure 5a), seuls les enfants de type "Actif" se

distinguent des deux autres en faisant plus de retraits et d'émissions sociales que les deux autres groupes. Concernant la fréquence d'approche, les enfants de type "Actif" se distinguent uniquement de ceux de type "Sociable". Il n'y a d'ailleurs aucune distinction entre les enfants de type "Sociable" et ceux de type "Inhibé" sur cette composante. En référence à la composante "INACTIVITÉ" (Figure 5b), nous sommes en mesure de constater que les enfants de type "Inhibé" se démarquent de façon considérable des deux autres types d'enfants en passant beaucoup de temps en impossibilité de toucher ainsi qu'en jeu passif. Rappelons ici que ce type d'enfants comprend 80% des enfants identifiés inhibés à l'index d'inhibition/sociabilité. Quant aux enfants de type "Actif" et "Sociable", ils se distinguent sur la variable impossibilité de toucher; les enfants "actifs" passant plus de temps en impossibilité de toucher. En ce qui a trait à la composante "SOCIABILITÉ" (Figure 5c), les enfants "Sociables" se distinguent des deux autres types d'enfants sur deux des trois variables en passant plus de temps en possibilité de toucher ainsi qu'en interaction. Concernant la durée en jeu social, les enfants "Sociables" se distinguent uniquement des "Inhibés" en passant beaucoup plus de temps que ces derniers en jeu social. Quant aux enfants "Actifs", ils passent également plus de temps que les "Inhibés" en possibilité de toucher ainsi qu'en jeu social. Ils ne se distinguent cependant pas des "Inhibés" sur la durée en interaction.

Les analyses typologiques ont permis de faire ressortir un type d'enfants qui ne pouvait être identifié à partir de l'index d'inhibition/sociabilité. En effet, chez les enfants "non inhibés" deux groupes se dégagent, formant ainsi deux types d'enfants ayant des profils sociaux différents. Quant aux enfants inhibés, qu'ils soient évalués à partir de l'index ou sur la base de la typologie sociale, 80% d'entre eux conservent un

style inhibé peu importe la méthode utilisée. De plus, une analyse discriminante permet de confirmer les résultats obtenus en dégageant, pour les enfants inhibés et non inhibés sur l'index, une seule fonction discriminante incluant les composantes SOCIABILITÉ, ACTIVITÉ et INACTIVITÉ ($X^2 = 37.2$; dl=3; $p<.001$). Ainsi, les enfants "non inhibés" obtiennent des scores faibles sur la composante INACTIVITÉ, élevés sur la composante SOCIABILITÉ et mitoyens sur la composante ACTIVITÉ. Quant aux enfants "inhibés", ils sont élevés sur INACTIVITÉ, faibles sur la SOCIABILITÉ et faibles sur ACTIVITÉ. Par conséquent, l'absence de distinction entre la composante ACTIVITÉ et les deux autres sur les fonctions discriminantes peut très bien s'expliquer par le fait que les enfants de types "Sociable" et "Actif" sont identifiés sur l'index d'inhibition/sociabilité comme faisant partie du groupe d'enfants "non inhibé".

3.3 La période scolaire: mise en relation avec les profils sociaux en bas âge

Cette section des résultats devrait nous permettre d'évaluer la validité prédictive de l'index d'inhibition/sociabilité et de la typologie sociale des enfants en bas âge par rapport à l'adaptation sociale à plus long terme soit, en début de scolarisation. Rappelons qu'approximativement quatre ans séparent les deux évaluations. Dans un premier temps, une analyse descriptive des quatres composantes d'adaptation en milieu scolaire (voir tableau VI) nous permet de constater qu'il y a beaucoup de variabilité intra-groupe dégagée du questionnaire. La composante "Inattentif" ainsi que "Anxieux" sont les deux composantes où il y a le plus de variabilité chez les sujets. Les coefficients alpha pour chaque composante sont très acceptables et se situent entre .71 et .91 (voir section 2.3.2). Dans un deuxième temps, l'index d'inhibition/sociabilité ainsi que les composantes sociales

sont mis en relation avec les composantes de l'adaptation scolaire. Troisièmement, une analyse multivariée de la variance (MANOVA) ainsi qu'une analyse discriminante sur les composantes d'adaptation scolaire en fonction des groupes identifiés à partir de l'index ainsi que des composantes sociales, permettront de déterminer l'aspect prédictif de ces mesures sur l'adaptation des enfants en début de scolarisation.

Tableau VI

Résultats descriptifs sur les quatre composantes d'adaptation à l'école pour l'ensemble des sujets (n=25)

COMPOSANTES (adaptation à l'école)	**Moyenne**	**É.T.**
Dérangeant	0.24	.30
Anxieux	0.51	.46
Inatentif	0.45	.62
Prosocial	0.62	.36

3.3.1 Aspect prédictif de l'index d'inhibition/sociabilité et de la typologie sociale sur l'adaptation sociale à la maternelle.

L'utilisation de l'index d'inhibition/sociabilité comme déterminant de l'adaptation sociale des enfants à la maternelle s'avère un très mauvais prédicteur. En effet, une analyse multivariée de la variance (MANOVA) sur les quatre composantes de l'adaptation à la maternelle, ne permet pas de distinguer les deux groupes d'enfants identifiés à partir de l'index à deux ans ($F(4;20)=.34$, $p = .85$). Ces résultats s'avèrent contradictoires avec ceux de Kagan (1989) et Asendorpf (1991) qui rapportent une

forte prédiction entre l'index d'inhibition/sociabilité à deux ans et l'adaptation sociale des enfants à l'école. De plus, des analyses de variance (Univariées) sur chacune des composantes de l'adaptation en milieu scolaire ne révèlent aucune différence entre ces deux groupes d'enfants.

Les composantes sociales à deux ans, dégagées à partir de l'analyse de regroupement hiérarchique (cluster analysis), fournissent un meilleur indice de prédiction sur les composantes de l'adaptation à l'école. À ce niveau, l'analyse multivariée de la variance (MANOVA) permet de distinguer les trois types d'enfants sur ces composantes ($F(8;38) = 2.19$, $p = .05$). L'analyse discriminante permet également de dégager une fonction significative incluant les composantes "Dérangeant" et "Inattentif" ($X^2 = 14.85$, dl = 6, $p = .02$). Cette analyse permet d'expliquer 69% de la variance totale. De façon générale, les enfants "Sociables" se distinguent des enfants "Actifs" ($F(3;20)=3.52$, $p = .03$) et des enfants "Inhibés" ($F(3;20) = 2.73$, $p = .07$). Afin d'identifier quels types d'enfants contribuent le plus aux différences, nous présentons au tableau VII, les résultats des analyses de variance (Univariées) sur chacune des composantes de l'adaptation à la maternelle.

Tableau VII

Analyse de variance sur les quatre composantes d'adaptation à la maternelle

COMPOSANTES	**Sociable** (n=15)	**Actif** (n=7)	**Inhibé** (n=3)	**F**
Dérangeant	0.10^B	0.44^A	0.31	4.49**
Inattentif	0.28^B	0.61	1.08^A	2.53*
Anxieux	0.51	0.63	0.33	0.42
Prosocial	0.60	0.73	0.63	0.31

* $p < .10$ ** $p < .05$ Duncan ($A \neq B \neq C$) $p < .05$

Nous constatons que les enfants "Actifs" à deux ans sont perçus comme étant plus dérangeants par leurs enseignantes de maternelle. Ils se distinguent des enfants "Sociables" qui obtiennent un score plus faible sur cette composante. Quant aux enfants "Inhibés", ils ne se distinguent pas des "Sociables" et des "Actifs" au niveau des comportements dérangeants. Cependant, les enfants "Inhibés" sont évalués par les enseignantes comme étant plus inattentifs que les enfants "Sociables". À cette composante, les enfants "Actifs" ne se distinguent pas des enfants "Sociables" et "Inhibés". Les autres composantes (anxieux et prosocial) ne permettent pas de distinguer les trois types d'enfants.

CHAPITRE V

DISCUSSION ET CONCLUSION

4.1 DISCUSSION

Cette étude a permis d'éclairer davantage la perspective théorique de l'inhibition sociale. Malgré l'abondance de la littérature sur ce concept, peu d'études ont évalué l'inhibition sociale sur une base qualitative permettant ainsi de dégager des styles d'enfants en tenant compte de l'ensemble des caractéristiques comportementales utilisées lors de l'observation. La plupart des recherches traitent le concept d'inhibition en se basant surtout sur des approches quantitatives. À cet effet, il a été démontré que l'inhibition sociale chez les enfants est fortement déterminée par les prédispositions biologiques et par leurs expériences sociales (Asendorpf, 1993). Cependant, la plupart des études sur l'inhibition sociale se déroulent à l'intérieur de divers contextes d'observation et utilisent des méthodologies expérimentales. Ces études ont tendance à conceptualiser l'inhibition sociale à partir d'indices de latence en créant un "index" d'inhibition/sociabilité.

Cette recherche permet de mieux opérationnaliser certains indicateurs comportementaux afin de mieux comprendre ce qu'est l'inhibition à l'intérieur d'un contexte de nouveauté sociale. Par exemple, la bonification de la composante "proximité" en y ajoutant des indicateurs d'"approche" et de "retrait" permet d'identifier l'initiateur du changement de proximité qui s'avère fondamental lors de l'observation des enfants en situation de nouveauté sociale. La composante "interaction sociale" a été raffinée en y ajoutant les indicateurs d'"émission" pouvant ainsi déterminer l'initiateur de l'interaction sociale. Ainsi, sur l'ensemble du temps passé en proximité, un enfant faisant peu d'approche et beaucoup de retrait peut se distinguer d'un autre faisant beaucoup d'approche et peu de retrait. De plus, un enfant

passant beaucoup de temps en interaction sociale peut se distinguer d'un autre s'il initie peu ou beaucoup l'interaction en fonction de la fréquence de ces émissions. Aucune étude, jusqu'à présent, ne s'est interrogée sur l'importance d'une telle distinction lors de l'opérationnalisation des concepts reliés à l'inhibition sociale.

Dans l'ensemble, les résultats de cette étude démontrent qu'à l'intérieur d'une situation de nouveauté sociale en présence d'une adolescente étrangère, certains enfants demeurent hésitants et même craintifs face aux approches et invitations de l'adolescente. Lorsqu'évalués sur l'index d'inhibition/sociabilité, ces enfants se démarquent des autres faisant ainsi partie du groupe d'enfants inhibés. À cet effet, et ce, malgré l'absence d'un protocole expérimental, nos résultats confirment ceux de Kagan (1989), Kochanska (1991) et Calkin et Fox (1992) démontrant que l'inhibition sociale peut être déterminée à partir d'un index se basant principalement sur des temps d'attente. Toutefois, cet index permet de distinguer seulement deux groupes d'enfants soit les inhibés et les non inhibés.

Dans l'optique d'utiliser ces résultats comme base de prédiction de l'adaptation sociale ultérieure des enfants à la maternelle à partir d'une mesure d'inhibition sociale, l'index de Kagan s'avère trop contraingnant puisqu'il est difficile de penser que l'inhibition sociale, telle qu'évaluée à partir de l'index, puisse être déterminante de l'adaptation sociale des enfants en début de scolarisation. Soulignons à cet effet, en accord avec Asendorpf (1993), que les travaux de Kagan portent uniquement sur les groupes extrêmes d'un échantillon de la population représentant ainsi 10% à 15% des enfants observés. Les effets rapportés par ce dernier diminuent considérablement lorsque l'ensemble de l'échantillon est considéré dans la démarche analytique.

Les résultats dégagés à partir de l'index d'inhibition/sociabilité démontrent une forte prédiction des comportements sociaux face aux enfants inhibés pour la même période d'observation. Ainsi, 80% des enfants inhibés sur l'index se retrouvent à l'intérieur du type "Inhibé". À ce niveau, l'index d'inhibition est assez cohérente avec les typologies sociales en ce qui concerne les enfants inhibés.

Cependant, concernant les enfants sociables et actifs, l'index ne permet pas de distinguer ces groupes. Ces résultats sont en fait conformes à la littérature puisque l'index d'inhibition/sociabilité est utilisée à partir d'une vision dichotomique de l'inhibition. Malheureusement, cette vision de l'inhibition sociale ne rend pas suffisamment compte de la réalité sociale des enfants sur le plan longitudinal. Sans nier l'apport considérable des travaux de Kagan et ses collaborateurs concernant le concept d'inhibition sociale, nous sommes en mesure de nous questionner sur la validité de leurs résultats auprès d'un échantillon d'enfants non sélectionné puisque leurs travaux sont effectués uniquement à partir des groupes extrêmes. De plus, le contexte utilisé lors de l'observation des comportements apparaît fondamental lorsque l'on s'intéresse à l'inhibition sociale.

À ce niveau, malgré une certaine divergence au plan méthodologique entre les études sur l'inhibition et la présente recherche, nous obtenons des profils similaires à la littérature en ce qui concerne l'index d'inhibition/sociabilité. La différence majeure de cette étude en rapport avec les autres est caractérisée par l'utilisation d'un schème quasi-expérimental (contexte semi-naturel) où la personne étrangère ainsi que la mère n'ont aucune directive particulière à respecter face aux comportements de l'enfant.

L'enfant est ainsi observé dans un contexte plus naturel. Toutefois, les recherches traitant de l'inhibition sociale utilisent davantage des devis expérimentaux en contrôlant les agirs de la mère et de la personne étrangère envers l'enfant ce qui tend à diminuer la validité écologique de ces profils. Dans un sens, la présente étude a une valeur écologique plus évidente puisqu'à l'âge de deux ans, il est fréquent dans la vie de l'enfant d'être pris en charge par une jeune gardienne.

Les résultats obtenus à partir de cette étude nous permettent de conclure que les typologies sociales, déterminées à partir de contextes semi-naturels en jeux libres, se révèlent un meilleur prédicteur de l'adaptation sociale des enfants en milieu scolaire que l'unique index d'inhibition/sociabilité. Ce dernier ne permet pas de distinguer les deux groupes sur les mesures d'adaptation à la maternelle. Ces résultats suggèrent que l'inhibition sociale chez les jeunes enfants est particulièrement affectée par l'expérience sociale de ces derniers, diminuant ainsi la force de prédiction de l'index d'inhibition/sociabilité chez les enfants qui est, rappelons-le, majoritairement constitué d'indices de temps d'attente.

Cependant, les résultats basés sur les styles sociaux sont en quelque sorte plus prometteurs. À ce niveau, la démarche analytique utilisée pour dégager des profils sociaux est innovatrice, en ce sens qu'elle est peu utilisée en psychologie de l'enfant puisqu'elle déborde des cadres traditionnelles d'analyses. La technique de regroupement hiérarchique permet d'enrichir l'information recueillie en dégageant des types d'enfants sur la base de leurs caractéristiques comportementales . L'accent est mis davantage sur l'aspect qualitatif des données plutôt que sur l'aspect quantitatif. Ainsi, les types dégagés à l'aide de ces analyses sont issus des différences entre les

enfants selon des caractéristiques comportementales et non de critères statistiques comme la moyenne ou la médiane de l'ensemble des sujets lors de la classification des groupes.

Les enfants actifs en bas âge sont perçus par leurs enseignantes comme étant les plus dérangeants comparativement aux enfants sociables perçus comme étant les moins dérangeants et les moins inattentifs. Quant aux enfants inhibés, ils se démarquent des sociables en étant perçus comme les plus inattentifs dans leur classe de maternelle. L'aspect prédictif des styles sociaux à deux ans apporte un complément aux travaux de Tremblay (1985) concernant le développement de l'inadaptation chez des enfants d'âge scolaire. Ce dernier a démontré que les enfants qui présentent des comportements dérangeants en début de scolarisation, et une certaine hyperactivité comportementale, étaient plus à risque de développer, à l'adolescence, des comportements déviants reliés à la délinquance. Ce constat s'avère important pour les chercheurs s'intéressant au phénomène d'inadaptation dans le but de mettre sur pied des programmes de prévention avant l'entrée à l'école.

4.2 CONCLUSION

L'approche longitudinale préconisée par cette étude permet de mieux documenter le cheminement développemental des enfants en bas âge concernant leur adaptation à long terme. En fait, malgré les divergences théoriques entourant l'aspect de continuité et de discontinuité (Emde et Harmon, 1984) dans le développement des enfants, nos résultats sont en faveur d'une certaine continuité sur le plan social en ce qui a trait à la période de développement de la petite enfance à l'enfance. Bien que le

nombre de sujets à l'étude soit relativement restreint et que le contexte d'observation ne couvre que les cinq premières minutes de rencontre de l'enfant avec une personne étrangère, nous pouvons quand même obtenir un certain pouvoir de prédiction entre les typologies sociales à deux ans et l'adaptation sociale de ces mêmes enfants à la maternelle. Il est donc important de favoriser une poursuite de ce type d'étude afin d'augmenter la validité de ces résultats Bien entendu, l'apport de cette recherche au niveau préventif est relativement important puisque nous sommes en mesure d'identifier, dès l'âge de deux ans, quels styles d'enfants sont les plus à risques de développer des problèmes d'inadaptation quelques années plus tard. Ainsi, dans le domaine de l'éducation, l'accent pourrait davantage être mis sur le dépistage des enfants à risque de développer des problèmes d'inadaptation et ce, bien avant que l'enfant ne débute l'école. Enfin, il est inhabituel pour le monde scolaire, de s'intéresser à des indices de prédiction précoce. La transition entre le monde préscolaire et scolaire des enfants mérite d'être étudiée plus en profondeur. Les résultats de cette étude ne font que soulever l'ampleur du phénomène. Lorsque nous observons que les enfants inhibés à deux ans deviennent plus inattentifs à la maternelle, il s'avère important de s'arrêter sur le fait que ces enfants ont un risque élevé de développer des difficultés sérieuses d'apprentissage. Quant aux enfants actifs en bas âge qui deviennent les plus dérangeants à la maternelle, il serait possible de favoriser une meilleure transition pour ces enfants entre la maison et l'école ou la garderie et l'école afin de minimiser le risque d'inadaptation comportementale.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

ARCUS, D., McCARTNEY, K. (1989). When baby makes four: family influences in the statility of behavioral inhibition. Dans J.S. Reznick (Ed.), Perspectives on behavioral inhibition (pp. 197-218). Chicago: University of Chicago Press.

ASENDORPF, J.B. (1986). Shyness in middle and late childhood. Dans W.H. Jones, J.M. Cheek, et S.R. Briggs (Eds.), Shyness: Perspectives on research and treatment (pp.91-103). New York: Plenum.

ASENDORPF, J.B. (1989). Social inhibition and its development. New York/London: Springer.

ASENDORPF, J.B. (1989). Shyness as a final common pathway for two different kinds of inhibition. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 3, 481-492.

ASENDORPF, J.B. (1990). Development of inhibition in childhood: Evidence for situational specificity and a two factor model. Developmental Psychology, 26, 721-730.

ASENDORPF, J.B. (1990). Beyond social withdrawal: shyness, unsociability, and peer avoidance. Human Development, 33, 250-259.

ASENDORPF, J.B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. Child Development, 62, 1460-1474.

ASENDORPF, J.B. (1992). A Brunswikean approach to trait continuity: Application to shyness. Journal of Personality, 60, 1, 54-77.

ASENDORPF, J.B. (1993). Abnormal shyness in children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 7, pp. 1069-1081.

ASENDORPF, J.B. (1993b). Social inhibition: a general-developmental perspective. Dans H.C. Traue et J.W Pennebaker (Eds), Emotion, inhibition, and health, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ASENDORPF, J.B. (1993). Beyond temperament: A two-factorial coping model of the development of inhibition during childhood. Dans K.H. Rubin et J.B. Asendorpf (Eds.). Social withdrawal, inhibition and shyness in chilhood. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ASENDORPF, J.B. (1992). A Brunswikean approach to trait continuity - application to shyness. Journal of Personality, 60: 1, 53-77.

ASENDORPF, J.B., MEIER, G.H. (1993). Personality effects on children's speech in everyday life: Sociability-mediated exposure and shyness-mediated reactivity to social situations. Journal of Personality and Social Psychology, 64, 6, 1072-1083.

ASENDORPF, J.B., VANAKEN, M.A.G. (1992). Correlates of the temporal consistency of personality patterns in childhood, Journal of Personality, 59: 4, 689-703.

BAUMRIND, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs, 75, 43-88.

BATES, J.E. (1980). The concept of difficult temperament. Merrill-Palmer Quarterly, 26, 4, 299-319.

BECKWITH, L. (1972). Relationships between infant's social behavior and their mother's behavior. Child Development, 43, 397-411.

BEHAR, L., STRINGFIELD, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool. Developmental Psychology, 10, 601-610.

BOLWBY, J. (1975). Separation: anxiety and anger, attachment and loss. Vol II. Harmonds-worth, Eng.: Penguin.

BRETHERTON, I. (1978). Making friends with one-year-olds: An experimental study of infant-stranger interaction. Merrill-Palmer Quarterly, 24, 29-51.

BRETHERTON, I., AINSWORTH, M.D.S. (1974). Responses of one-years-olds to a tranger in a strange situation. Dans M. Lewis et L.A. Rosenblum (Eds.), The origins of fear (pp. 131-164). New York: Wiley.

BROBERG, A., LAMB, M.E., HWANG, P. (1990). Inhibition: its stability and correlates in sixteen-to-forty-month-old children. Child Development, 61, 1153-1163.

BRONSON, B.W. (1972). Infant's reactions to unfamiliar persons and novel objects. Monographs of the Society for Research in Child Development, 37, 3, serie no. 148.

BRONSON, B.C. (1981). Toddler's behaviors with age mates. Norwood, NJ: Ablex.

BRONSON, G.W., PANKEY, W.B. (1977). On the distinction between fear and wariness. Child Development, 48, 1167-1183.

BUSS, A.H., PLOMIN, R. (1975). A temperamental theory of personality. New York: Wiley.

BUSS, A.H., PLOMIN, R. (1984). Temperament: early developing personality traits. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CALKINS, S.D., FOX, N.A. (1992). The relations among infant temperament, security of attachment, and behavioral inhibition at twenty-four month. Child Development, 63, 1456-1472.

CARON, J., VITARO, F., BUISSON, J. (1994). Stability of sociometric status in 2 different social contexts. Canadian Journal of Behavioral Science, 26, 1, 21-40.

CASPI, A., ELDER, G.H., Jr, BEM, D.J. (1988). Moving away from the world: Life-course patterns of shy children. Developmental Psychology, 24, 824-831.

CLARKE-STEWART, K.A., UMEH, B.J., SNOW, M.E., PEDERSON, J.A. (1980). Development and prediction of children's sociability from 1 to 2 1/2 years. Developmental Psychology, 16, 290-302.

DANIELS, D., PLOMIN, R. (1985). Origins of individual differences in shyness. Developmental Psychology, 21, 118-121.

EMDE, R.N., HARMON, R.J. (1984). Continuities and discontinuities in development. New York: Plenum Press

FOWLES, D.C. (1987). Application of a behaviral theory of motivation to the concepts of anxiety and impulsivity. Journal of Research in Personality, 21, 417-435.

FULLARD, W., McDEVITT, S.C., CAREY, W.B. (1978). Toddler temperament scale. Philadelphia: Temple University, Department of Educational Psychology. Type-script.

GARCIA-COLL, C., KAGAN, J., REZNICK, S.J. (1984). Behavioral inhibition in young children. Child Development, 55, 1005-1019.

GERSTEN, M. (1986). The contribution of temperament to behavior in natural contexts. Ph.D. dissertation., Harvard University, Graduate School of Education.

GERSTEN, M. (1989). Behavioral inhibition in the classroom. Dans J.S. Reznick (Ed.), Perspectives on behavioral inhibition (pp. 71-91). Chicago: University of Chicago Press.

GREENBERG, M.T., MARVIN, R.S. (1982). Reactions of preschool children to an adult stranger. A behavioral systems approach. Child Development, 53, 481-490.

GRAY, J.A. (1982). The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system. Oxford: Oxford University Press.

HAGEKULL, B., BOHLIN, G. (1994). Behavioral problems and competences in 4-year-olds: Dimensions and relationships. International Journal of Behavioral Development, 17, 2, 311-327.

HARMON, R.J., MORGAN, G.A., KLEIN, R.P. (1977). Determinants of normal variation in infant's negative reactions to unfamiliar adults. Journal of Child Psychiatry, 16, 670-683.

HINDE, R.A., STEVENSON-HINDE, J., TAMPLIN, A. (1985). Characteristics of three-to four-year olds assessed at home and their interactions in preschool. Developmental Psychology, 21, 130-140.

HORNER, I.M. (1983). On the formation of personal space and self-boundary structures in early human development: The case of infant stranger reactivity. Developmental Review, 3, 148-177.

ISARD, C.E. (1977). Human emotions. New York: Plenum Press.

ISARD, C.E., HYSON, M.C. (1986). Shyness as a discrete emotion. Dans W.H. Jones, J.M. Cheek, et S.R. Briggs (Eds.). Shyness: Perspectives on research and treatment (pp.147-160). New York: Plenum Press.

VAN IJZENDOORN, , M.H., TAVECCHIO, L.W.C., GOOSSENS, F.A., VERGEER, M.M., SWAAN, J. (1983). How B is B4? Attachment and security of dutch children in ainsworth's strange situation and at home. Psychological Reports, 52, 683-691.

JONES, W.H., GRIGGS, S.R., SMITH, T.G. (1986). Shyness: Conceptualization and measurement. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 629-639.

KAGAN, J. (1981). The second year. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

KAGAN, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. American Psychology, 44, 668-674.

KAGAN, J. (1989). The concept of behavioral inhibition to the unfamiliar. Dans J.S. Reznick (Ed.), Perspectives on behavioral inhibition (pp. 1-22). Chicago: University of Chicago Press.

KAGAN, J., MOSS, H.A. (1962). Birth and maturity: A study in psychological development. New York: Wiley.

KAGAN, J., REZNICK, S.J., CLARKE, C., SNIDMAN, N., GARCIA-COLL, C. (1984). Behavioral inhibition to the unfamiliar. Child Development, 55, 2212-2225.

KAGAN, J., REZNICK, S.J., GIBBONS, J. (1989). Inhibited and uninhibited types of children. Child Development, 60, 838-845.

KAGAN, J., REZNICK, S.J., SNIDMAN, N. (1987). Physiology and psychology of behavioral inhibition. Child Development, 58, 459-473.

KAGAN, J., REZNICK, S.J., SNIDMAN, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. Science, 240, 167-171.

KAGAN, J., REZNICK, S.J., SNIDMAN, N. (1986). Temperamental inhibition in early chidlhood. Dans R. Plomin et J. Dunn (Eds.), The study of temperament: Changes, continuities and challenges (pp.53-65). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

KAGAN, J., REZNICK, S.J., SNIDMAN, N., GIBBONS, J., JOHNSON, M.O. (1988) Childhood derivatives of inhibition and lack of inhibition to the unfamiliar, Child Development, 59, 1580-1589.

KAGAN, J., SNIDMAN, N. (1991). Infant predictors of inhibited and uninhibited profiles. Psychological Science, 2, 40-44.

KAGAN, J., SNIDMAN, N., HENDLER, J., GREENE, S.M., NUGENT, J.K. (1991). Predicting inhibited and unhibited behaviour. The Irish Journal of Psychology, 12, 248-262.

KAGAN, J., SNIDMAN, N., REZNICK, S. (1989). The constructs of inhibition and lack of inhibition to unfamiliarity. Dans D.S. Palermo (Ed.). Coping with uncertainty: Behavioral and developmental perspectives. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

KOCHANSKA, G. (1991). Patterns of inhibition to the unfamiliar in children of normal and affectively Ill Mothers. Child Development, 62, 250-263.

KOCHANSKA, G., RADKE-YARROW, M. (1992). Inhibition in toddlerhood and the dynamics of the child's interaction with an unfamiliar peer at age five. Child Development, 63, 325-335.

LaFERTÉ, P. (1992). La nature et le développement de la structure affiliative dans les classes d'écoliers québécois du niveau primaire: Une étude transversale et longitudinale, Thèse de Doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

LEARY, M.R. (1986). Affective and behavioral components of shyness. Dans W.H. Jones, J.M. Cheed, et S.R. Briggs (Eds.). Shyness: Perspectives on research and treatment (pp. 27-38). New York: Plenum Press.

LEWIS, M., SULLIVAN, M.W., STANGER, C., WEISS, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. Child Development, 60, 146-156.

MACINTOSH, N.J. (1974). The psychology of animal learning. New York: Academic Press.

McCALL, R.B., EICHORN, D.H., HOGARTY, P.S. (1977). Transitions in early mental development. Monographs of the Society for Research in Child Development, 42, serie no. 171.

McGUIRE, J., RICHMAN, N. (1986). The prevalence of behavioral problems in three types of preschool. Journal of Child Psychology & Psychiatry, 27, 455-472.

MULLEN, M., SNIDMAN, N., KAGAN, J. (1993). Free-play behavior in inhibited and uninhibited children. Infant Behavior and Development, 16, 383-389.

PLOMIN, R., EMDE, R.N., BRAUNGART, J.M., CAMPOS, J., CORLEY, R., FULKER, D.W., KAGAN, J., RESNICK, S.J., ROBINSON, J., ZAHN-WAXLER, C., DeFRIES, J.C. (1993). Genetic change and continuity from fourteen to twenty months: The MacArthur Longitudinal Twin Study. Child Development, 64, 1354-1376.

PLOMIN, R., ROWE, D.C. (1979). Genetic and environmental etiology of social behavior in infancy. Developmental Psychology, 15, 62-72.

PLOMIN, R., STOCKER, C. (1989). Behavioral genetics and emotionality. Dans S. Reznick (Ed.). Perspectives on Behavioral Inhibition. Chicago: University of Chicago Press.

REZNICK, S.J., GIBBONS, J.L., JOHNSON, M.O., McDONOUGH, P.M. (1989). Behavioral inhibition in a normative sample. Dans J.S. Reznick (Ed.), Perspectives on behavioral inhibition (pp. 25-49). Chicago: University of Chicago Press.

REZNICK, S.J., KAGAN, J., SNIDMAN, N., GERSTEN, M., BAAK, K., ROSENBERG, A. (1986). Inhibited and uninhibited children: A follow-up study. Child Development, 57, 660-680.

REZNICK, S.J. (1989). Perspectives on behavioral inhibition. Chicago: The University of Chicago Press, 315 pp.

ROBINSON, J.L., REZNICK, S.J., KAGAN, J., CORLEY, R. (1992). The heritability of inhibited and uninhibited behavior: A twin study. Developmental Psychology, 28, 6, 1030-1037.

ROTHBART, M.K. (1981). Mesurement of temperament in infancy. Child Development, 52, 569-578.

ROTHBART, M.K. (1989). Behavioral approach and inhibition. Dans J.S. Reznick (Ed.), Perspectives on behavioral inhibition (pp. 139-157). Chicago: University of Chicago Press.

ROTHBART, M.K., DERRYBERRY, D. (1981). Development of individual differences in temperament. Dans M.E. Lamb, et A.L. Brown (Eds.). Advances in developmental psychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

RUBIN, K.H., ASENDORPF, J.B. (1993). Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. Dans K.H. Rubin et J.B. Asendorpf Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

RUBIN, K.H., ASENDORPF, J.B. (1993). Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

RUBIN, K.H., HYMEL, S., LeMARE, L.J., ROWDEN, L. (1989). Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. Canadian Journal of Behavioral Science, 21, 94-111.

RUBIN, K.H., HYMEL, S., MILLS, R.S.L., ROSE-KRASNOR, L. (1991). Conceptualizing different pathways to and from social isolation in childhood. Dans D. Cicchetti et S. Toth (Eds.), The Rochester Symposium on Developmental Psychopathology, Vol. 2, Internalizing and externalizing expressions of dysfunction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

RUBIN, K.H., MILLS, R.S.L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 6, 916-924.

RUSSEL, D., CUTRONA, C.E., JONES, W.H. (1986). A trait-situational analysis of shyness. Dans W.H. Jones, J.M. Cheek, et S.R. Briggs (Eds.). Shyness: Perspectives on research and treatment (pp. 239-249). New York: Plenum Press.

RUTTER, M. (1985). Resiliency in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. British Journal of Psychiatry, 147, 598-611.

RUTTER, M. (1967). A children's behaviour questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 8, 1-11.

SAMEROFF, A.J., SEIFER, R., ELIAS, P.K. (1982). Sociocultural variability in infant temperament ratings. Child Development, 53, 164-173.

SAMEROFF, A.J., CHANDLER, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. Dans F.K. Horowitz, M. Hetherington, s. Scarr-Salapatek, et G. Siegel (Eds.). Review of child development research, Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.

SCHAFFER, H.R. (1974). Cognitive components of the infant's response to strangeness. Dans M. Lewis et L.A. Rosenblum (Eds.). The origins of fear. New Yord: Wiley.

SCHAFFER, H.R., GREENWOOD, A., PARRY, M. (1972). The onset of wariness. Child Development, 43, 164-175.

SCHLENKER, B.R., LEARY, M.R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. Psychological Bulletin, 92, 641-669.

SROUFE, L.A. (1977). Wariness of strangers and the study of infant development. Child Development, 48, 731-746.

STEVENSON, M.B., LAMB, M.E. (1979). Effects of infant sociability and the caretaking environment on infant cognitive performance. Child Development, 50, 340-349.

STEVENSON-HINDE, J. (1989). Behavioral inhibition: issues of context. Dans J.S. Reznick (Ed.), Perspectives on behavioral inhibition (pp. 125-138). Chicago: University of Chicago Press.

STRAYER, F.F., GAUTHIER, R. (1985). Concepts et méthodes. Dans R.E. Tremblay, M.A. Provost, et F.F. Strayer (Eds.). Éthologie et développement de l'enfant. Paris: Stock.

THOMAS, A., CHESS, S. (1977). Temperament and development, New York: Brunner/Mazel.

THOMAS, A., CHESS, S., BIRCH, H. (1970). The origins of personality. Scientific American, 223, 102-109.

THOMAS, A., CHESS, S., BIRCH, H., HERZIG, M.E., KORN, S. (1963). Behavioral individuality in early childhood. New York: New York University Press.

TREMBLAY, R.E. (1991). Aggression, prosocial behavior and gender: Three magic words but no magic wand. Dans D. Pepler et K. Rubin (Eds), The development and treatment of aggression. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

TREMBLAY, R.E., DESMARAIS-GERVAIS, L., GAGNON, C., CHARLEBOIS, P. (1987). The Preschool Behavior Questionnaire: Stability of its factor structure

between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. International Journal of Behavioral Development, 10, 467-484.

TREMBLAY, R.E., LeBLANC, M., SCHWARTZMAN, A.E. (1988). The predictive power of first-grade peer and teacher rating of behavior: Sex differences in antisocial behavior and personality at adolescence. Journal of Abnormal Child Psychology, 16, 571-583.

TREMBLAY, R.E., VITARO, F., GAGNON, C., PICHÉ, C., ROYER, N. (1992). A prosocial scale for the preschool behavior questionnaire: Concurrent and predictive correlates. International Journal of Behavioral Development, 15, 227-245.

TREMBLAY, R.E., ZHOU, R.M. (1990). Le dépistage des difficultés d'adaptation sociale chez les garçons de milieux socioéconomiques faibles: De la maternelle à la fin de l'école primaire. Rapport de recherche au Conseil Québécois de la Recherche Sociale (CQRS), Montréal: Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Psychosociale chez l'enfant, Université de Montréal.

TREMBLAY, R.E. (1985). Le questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QCEP): Manuel d'utilisation. Groupe de recherche sur l'inadaptation psycho-sociale chez l'enfant. Montréal: Ecole de psychoéducation.

TRUDEL, M. (1988). Perspective bio-sociale sur le tempérament durant la prime enfance. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

VAUGHN, B.E., DEINARD, A., EGELAND, B. (1980). Measuring temperament in pediatric practice. Journal of Pediatry, 96, 510-514.

VAUGHN, B.E., MARTINO, D. (1988). Age-related Q-Sort correlates of visual regard in groups of preschool children. Developmental Psychology, 24, 589-594.

YOUNGER, A.J., DANIELS, T.M. (1992). Children's reasons for nominating their peers as withdrawn: passive withdrawal versus active isolation. Developmental Psychology, 28, 5, 955-960.

ZIMBARDO, P.G. (1977). Shyness: What it is, what to do about it. Reading MA: Addison-Wesley.

APPENDICES

APPENDICE 1

Définition des catégories utilisées pour l'observation des profils sociaux des enfants

PROXIMITÉ	
Contact	Touche, il y a contact lorsqu'une partie du corps de l'enfant touche l'autre personne ou inversement. Il peut y avoir mouvement en même temps que contact. Il faut que le contact soit significatif et volontaire (ex.: si l'enfant accroche le bras de sa mère accidentellement, il n'y a pas contact; si la mère pose sa main sur la tête de son enfant, il y a contact).
Possibilité de toucher	Lorsqu'il y a une distance d'un bras de l'enfant et de l'autre personne, environ la distance du diamètre de la table ronde dans la salle de jeu. L'enfant peut se déplacer à l'intérieur de cette catégorie en autant qu'il ne change pas de proximité.
Impossibilité de toucher	Au-delà de la distance d'un bras de l'enfant et de l'autre personne. L'enfant peut se déplacer dans cette catégorie en autant qu'il ne change pas de proximité.
Approche	Mouvement indiquant le passage entre la possibilité de toucher au contact ou de l'impossibilité de toucher et la possibilité de toucher.
Retrait	Mouvement indiquant le passage entre le contact et la possibilité de toucher ou la possibilité de toucher et l'impossibilité de toucher.
INTERACTION SOCIALE	
Émission verbale	Émission verbale ou vocale. La personne peut ou ne pas être dirigée physiquement ou visuellement vers l'autre. La même émission est conservée tant qu'il n'y a pas un intervalle d'au moins 3 secondes avant une nouvelle émission ou une nouvelle émission dirigée vers un autre objet ou un autre sujet.
Émission non-verbale	Émission gestuelle. La personne peut ou ne pas être dirigée physiquement ou visuellement vers l'autre. La même émission est conservée tant qu'il n'y a pas un intervalle d'au moins 3 secondes avant une nouvelle émission ou une nouvelle émission dirigée vers un autre objet ou un autre sujet.
Interaction sociale	Réponse à une émission verbale, vocale ou non-verbale. La personne est dirigée vers l'autre physiquement ou visuellement (à l'exception, peut ne pas être orientée vers la personne. Ex.: l'enfant est près de la poubelle et la mère retourne vers la porte d'entrée et les deux ont des échanges verbaux, il y a alors interaction). L'interaction prend fin lorsqu'un intervalle d'au moins 3 secondes s'est écoulé sans échange ou qu'une nouvelle émission est orientée vers un autre sujet ou un autre objet.
ACTIVITÉ LUDIQUE	
Jeu social	L'enfant joue avec la mère. La mère peut ne pas être impliquée activement dans le jeu mais être orientée physiquement ou visuellement vers l'enfant, elle est alors en jeu social avec l'enfant tant qu'elle n'est pas orientée vers un autre objet que celui de l'enfant. L'enfant doit être impliqué avec des jouets.
Jeu solitaire	L'enfant joue seul, il peut verbaliser ou vocaliser, il n'est pas orienté physiquement ou visuellement vers la mère. Cependant, il se doit d'être orienté vers son jeu.
Passif	On se réfère au jeu seulement, l'enfant ne fait rien pendant au moins 5 sec., il est immobile, il peut bouger la tête ou une partie du corps ou même se déplacer sans être impliqué dans un jeu mais pouvant l'être dans une interaction. Il peut être passif face au jeu tout en étant en interaction avec sa mère.

APPENDICE 2
Grille d'observation

Identification de l'enfant: XYZ010187 **Page:** 1

Durée de la tâche: **début** 40:20 **fin** 45:19 (total 5 min)

Contexte: Enfant-adolescente

Âge de l'enfant lors de la visite: 24 mois

Temps de la manipulation du 1er objet: 40:48 **Latence:** 28 sec.

Temps	Proximité	Temps	Interaction sociale	Temps	Jeu
0:00	121	0:00		0:00	531
0:01		0:01		0:01	
0:02		0:02		0:02	
0:03		0:03	221	0:03	
0:04		0:04		0:04	
0:05	151	0:05		0:05	
0:06	131	0:06		0:06	
0:07		0:07	411	0:07	
0:08		0:08		0:08	521
0:09		0:09		0:09	
0:10		0:10		0:10	
0:11	161	0:11		0:11	
0:12	121	0:12		0:12	
0:13	151	0:13	211	0:13	
0:14	131	0:14	421	0:14	
0:15		0:15		0:15	
0:16		0:16		0:16	
0:17		0:17		0:17	
0:18		0:18		0:18	511
0:19		0:19		0:19	
0:20	141	0:20	221	0:20	
0:21	121	0:21		0:21	
0:22		0:22		0:22	521
0:23		0:23	221	0:23	
0:24		0:24		0:24	
0:25		0:25	411	0:25	
0:26		0:26		0:26	
0:27	161	0:27		0:27	
0:28	111	0:28		0:28	531
0:29		0:29		0:29	

APPENDICE 3

Catérogies utilisées pour l'index d'inhibition/sociabilité
de Kagan (1989), Calkins et Fox (1992) et Kochanska (1991).

Catégories	**Kagan** (1989)	**Calkins et Fox** (1992)	**Kochanska** (1991)
Proximité	latence à s'éloigner du parent latence à toucher un premier objet % de temps où l'enfant est à une distance d'un bras du parent latence à approcher la personne étrangère durée de proximité à la mère	proximité à la mère durant jeu libre proximité à la mère lors de l'approche de la personne étrangère latence à s'approcher de la personne étrangère latence à pleurer lors de l'approche de la personne étrangère	approche/retrait de la personne étrangère proximité à la mère
Interaction	latence à interagir avec la personne étrangère nombre de paroles spontanées	latence à la verbalisation durant le jeu libre latence à verbaliser avec la personne étrangère	interaction avec l'adulte interaction appropriée, confortable interaction méfiante, hésitante
Activité ludique			inoccupé spectateur transition joue

* L'ensemble des indices Kappa pour ces trois études varient entre .75 et .85.

Appendice 4

Questionnaire utilisé à la maternelle

CONFIDENTIEL

CODE

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT À L'ÉCOLE PRIMAIRE

ENFANT: ______________________________

PRÉNOM

ÉCOLE: ______________________________

NOM DE L'ÉCOLE ET MUNICIPALITÉ

CODE PERMANENT: ______________________

CODE DE L'ENFANT

ENSEIGNANTE: __________________________

NOM ET PRÉNOM

DATE __________ __________ __________

ANNÉE MOIS JOUR

1. Degré scolaire: ______________________(si classe spéciale, précisez s'il-vous-plaît ci-dessous)

____

____

PARTIE B: Les énoncés qui suivent se rapportent au comportement possible d'un enfant durant la classe. Suivant votre connaissance de l'enfant concerné par cette étude, encerclez le choix qui décrit le mieux son comportement **au cours des six (6) derniers mois:**

a) Si l'enfant manifeste régulièrement ou souvent le comportement décrit par l'énoncé, encerclez le chiffre trois (3) intitulé "Comportement fréquent". Si l'enfant manifeste parfois ce comportement, encerclez le chiffre deux (2) "Comportement occasionnel". Si l'enfant ne manifeste jamais un tel comportement, encerclez le chiffre un (1) "Ne s'applique pas".

b) En évaluant chaque énoncé ne tenez pas compte de vos réponses aux autres questions; essayez de ne pas vous laisser influencer par des impressions générales lorsque vous évaluez des aspects particuliers du comportement de l'enfant.

c) Même si cela peut vous paraître difficile, il est important de répondre à chaque énoncé. N'encerclez qu'un seul chiffre pour chacun des énoncés.

		Ne s'applique pas 1	Comportemen occasionnel 2	Comportement fréquent 3
1.	Très agité(e), toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place	1	2	3
2.	Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants	1	2	3
3.	Remue continuellement, se tortille, ne sait pas comment se tenir sans bouger	1	2	3
4.	Détruit ses propres choses ou celles des autres	1	2	3
5.	Se bat avec les autres enfants	1	2	3
6.	Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu	1	2	3
7.	N'est pas très aimé(e) des autres enfants	1	2	3
8.	Essaie d'aider un enfant qui s'est blessé	1	2	3

		Ne s'applique pas 1	Comportemen occasionnel 2	Comportement fréquent 3
9.	Inquiet(ète). Plusieurs choses l'inquiètent ...	1	2	3
10.	A tendance à travailler seul(e) dans son coin. Plutôt solitaire	1	2	3
11.	Irritable. Il(elle) s'emporte facilement	1	2	3
12.	A l'air triste, malheureux(se), près des larmes	1	2	3
13.	A des tics nerveux	1	2	3
14.	Se mord les ongles ou les doigts	1	2	3
15.	Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés	1	2	3
16.	Désobéissant(e)	1	2	3
17.	A une faible capacité de concentration. Ne peut pas maintenir longtemps son attention sur une même chose	1	2	3
18.	Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile	1	2	3
19.	Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles	1	2	3
20.	Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une erreur	1	2	3
21.	Tend à être un peu trop méticuleux(se), s'attache trop aux détails	1	2	3
22.	Dit des mensonges	1	2	3
23.	Offre d'aider un enfant qui a de la difficulté dans une tâche en classe	1	2	3
24.	A mouillé (uriner) ou sali (déféquer) sa culotte à l'école	1	2	3
25.	Aide un enfant qui se sent malade	1	2	3
26.	Bégaie lorsqu'il(elle) parle	1	2	3

		Ne s'applique pas 1	Comportemen occasionnel 2	Comportement fréquent 3
27.	A d'autres problèmes de langage	1	2	3
28.	Accapare l'attention en criant ou en parlant sur un ton élevé	1	2	3
29.	Malmène, intimide les autres enfants	1	2	3
30.	Console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé	1	2	3
31.	Distrait(e)	1	2	3
32.	Ne partage pas les jouets	1	2	3
33.	Pleure facilement	1	2	3
34.	Blâme les autres	1	2	3
35.	Abandonne facilement	1	2	3
36.	Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par quelqu'un d'autre	1	2	3
37.	Est sans égard pour les autres	1	2	3
38.	Frappe, mord, donne des coups de pied aux enfants	1	2	3
39.	Est "dans la lune"	1	2	3

40. Y a-t-il d'autres comportements importants à signaler chez cet enfant ____________________

____

____

____

5. Depuis quand connaissez-vous cet(te) enfant? ____________________

MERCI DE VOTRE COLLABORATION!